



Turun yliopisto
University of Turku

LUKUINTOA ETSIMÄSSÄ: YKSILOITYÖSKENTELYSTÄ YHTEISTOIMINNALLISUUTEEN

**Kirjallisuudenopetuksen työtapoja
3.–6. luokilla ja opettajien arvioita
työtavoista**

Katja Juntunen
Pro gradu -tutkielma
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Maaliskuu 2019

JUNTUNEN, KATJA: Lukuintoa etsimässä: yksilötyöskentelystä yhteistoiminnallisuuteen
Kirjallisuudenopetuksen työtapoja 3.–6. luokilla ja opettajien arvioita työtavoista

Pro gradu -tutkielma, 74 s., 4 liites.
Kasvatustiede
Maaliskuu 2019

Tutkielman aiheena on kirjallisuudenopetuksen käytänteet 3.–6. luokilla ja opettajien arviointi käytetyistä työtavoista. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä lukemisen työtapoja ja kirjallisuuden käsittelytapoja opettajat käyttävät ja miten he arvioivat kirjallisuudenopetuksen vaikutusta oppilaiden lukuintoon. Kirjallisuudenopetusta lähestytään tutkimustehtävässä kahdesta näkökulmasta: sitä tarkastellaan yleisesti ja erityisesti viimeksi luetun kirjan yhteydessä.

Tutkimusaineistona käytetään Lukuklaani-opettajakyselyn vastauksia. Kyselytutkimus on toteutettu Helsingin yliopiston ja Turun yliopiston yhteistyönä, ja se on osa laajempaa Lukuklaani-hanketta. Vastaajajoukko on rajattu suomen kieltä ja kirjallisuutta 3.–6 luokilla opettaviin luokan- ja erityisluokanopettajiin (n = 401). Kyselyaineistoa analysoidaan määrällisesti ja laadullisesti. Analyysin teoreettiskäytännöllisen viitekehyksen muodostavat lukutaitotutkimukset ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 kirjallisuudenopetuksen tavoitteet.

Keskeiset tutkimustulokset voidaan tiivistää viiteen päähavaintoon: 1) Vastaajat käyttävät lukemisessa ja kirjan käsittelyssä eniten yksilöllisiä työtapoja ja vähiten yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä. 2) Vastaajat varioivat erilaisia työtapoja kirjallisuudenopetuksessaan. 3) Kirjallisuudenopetus näyttää suosivan tyttöjä motivoivia opetusmenetelmiä. Poikia opetus motivoi selkeästi vähemmän. 4) Valtaosa vastaajista arvioi kirjallisuuden käsittelytapojen ja oman opetuksensa vaikutusta oppilaiden lukuintoon myönteisesti. 5) Opettajien toteuttamat käytännön opetusratkaisut ja itsearviointi opetuksesta näyttävät keskenään ristiriitaisilta: opetuksessa suositaan eniten yksilöllisiä työtapoja, kun myönteisimpiin arvioihin liittyvät useimmiten vähiten käytetyt yhteistoiminnalliset työtavat.

Tulosten perusteella näyttää siltä, että nykymuodossaan kirjallisuudenopetus ei sitouta oppilaita siinä määrin kuin opettajat ajattelevat sen sitouttavan. Tulokset ovat siten linjassa PIRLS-lukutaitotutkimusten kanssa. Jotta kirjallisuudenopetus tukisi erilaisia oppilaita paremmin ja motivoisi tyttöjä ja poikia tasapuolisemmin, siinä tulisi vahvistaa menetelmällistä variaatiota ja lisätä yhteistoiminnallisia työtapoja kuten esimerkiksi erilaisia ääneen lukemisen muotoja, draamaa, audiovisuaalista työskentelyä ja lukupiirityöskentelyä. Lisäksi voidaan todeta, että opettajien menetelmäosaamista olisi hyvä kehittää.

Asiasanat: lukutaito, lukusitoutuneisuus, kirjallisuudenopetus, kirjallisuudenopetuksen työtavat.

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO.....	7
2	KIRJALLISUUDENOPETUS LUKUTAIDON JA LUKUSITOUTUNEISUUDEN KEHITTÄJÄNÄ	11
2.1	Tutkielman pääkäsitteet	11
2.2	Teoreettiskäytännöllinen viitekehys	13
2.2.1	Alakoululaisten lukutaitotaso	14
2.2.2	Alakoululaisten lukemiseen sitoutuminen	15
2.2.3	Fokuksessa poikien ja heikkojen lukijoiden tukeminen	17
2.2.4	Kirjallisuudenopetuksen tavoitteet	19
2.2.5	Kirjallisuudenopetuksen työtapoja	22
2.3	Yhteenvedo	26
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	27
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	28
4.1	Tutkimusaineisto	28
4.2	Tutkimusmenetelmä	29
4.3	Tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti	31
5	KIRJALLISUUDENOPETUKSEN KÄYTÄNTEET JA NIIDEN ARVIOINTI LUKUKLAANI-KYSELYAINEISTOSSA.....	34
5.1	Kirjallisuudenopetuksen työtapoja ja opettajien arviot työtavoista ...	34
5.1.1	Käytetyt lukemisen työtavat.....	34
5.1.2	Käytetyt kirjallisuuden käsittelytavat.....	36
5.1.3	Opettajien arviot kirjallisuuden käsittelytavoista.....	39
5.2	Viimeksi luetun kirjan käsittely ja opettajien arviot käsittelystä	40
5.2.1	Viimeksi luetun kirjan käsittelytavat.....	41
5.2.2	Opettajien arviot viimeksi luetun kirjan käsittelystä.....	45
5.2.3	Onnistuneeksi koetun kirjan käsittelyn elementtejä	48
5.2.4	Tyttöjä ja poikia innostavan kirjallisuudenopetuksen elementtejä.....	52
5.3	Yhteenvedo käytännöistä ja arvioinneista	55
6	YKSILOTYÖSKENTELESTÄ YHTEISTOIMINNALLISUUTEEN	58
6.1	Käytännön luokkahuonepedagogiikkaa	58
6.2	Kirjallisuudenopetuksen työtapoja ja menetelmiä	59
6.3	Kirjallisuudenopetuksen innostavuus	61
6.4	Ehdotuksia kirjallisuudenopetuksen kehittämiseksi	64
	LÄHTEET	67
	LIITE 1: LUKUKLAANI-KYSELY	75

Taulukot

TAULUKKO 1. Opettajien käyttämiä lukemisen työtapoja (%-osuus vastaajista, n = 401) ..	34
TAULUKKO 2. Käytettyjen lukutapojen lukumäärä opettajaa kohden (%-osuus vastaajista, n = 401)	35
TAULUKKO 3. Kirjallisuuden käsittelytapojen käyttö ja tunnettuus (%-osuus vastaajista, n = 401)	37
TAULUKKO 4. Opettajien arviot, miten käytetyt työtavat ovat kasvattaneet oppilaiden lukuintoa (%-osuus vastaajista, n = 401)	39
TAULUKKO 5. Viimeksi luetun kirjan käsittely oppitunnilla kategorioittain (n = 343).....	41
TAULUKKO 6. Kirjan käsittelyssä käytettyjen työtapojen lukumäärä per opettaja (%-osuus vastaajista, n = 230)	42
TAULUKKO 7. Opettajien käyttämät yksilölliset kirjan käsittelytavat (n = 129).....	43
TAULUKKO 8. Opettajien käyttämät kirjan käsittelytavat ryhmissä (n = 94)	43
TAULUKKO 9. Opettajien käyttämät kirjan käsittelytavat koko luokan kesken (n = 112).....	44
TAULUKKO 10. Opettajien arviot kirjan käsittelystä Likert-asteikolla (%-osuus vastaajista, n = 292)	46
TAULUKKO 11. Käytettyjen työtapojen määrä suhteessa täysin samaa mieltä -vastanneiden määrään väittämässä ”Kirjan käsittelyn onnistui hyvin” (n = 230)	50
TAULUKKO 12. Työtavan esiintyvyys täysin samaa mieltä -vastanneilla (%-osuus työtapaa käyttäneiden n-määrästä)	51
TAULUKKO 13. Työtavan esiintyvyys täysin samaa mieltä -vastanneilla (%-osuus työtapaa käyttäneiden n-määrästä)	53

1 JOHDANTO

Pro gradu -tutkielmani aiheena on kirjallisuudenopetuksen käytänteet 3.–6. luokilla ja opettajien itsearviointi kirjallisuudenopetuksesta. Työn keskiössä ovat lukusitoutuneisuus ja sitä tukeva opetus. Tutkielman tavoitteena on selvittää, mitä konkreettisia opetusmenetelmiä alakoulun opettajat hyödyntävät kirjallisuudenopetuksessa ja miten he arvioivat opetuksen kasvattavan oppilaiden lukuintoa. Asia on ajankohtainen, sillä kansainvälisten lukutaito-tutkimusten (PIRLS, PISA) mukaan suomalaislasten ja -nuorten lukutaidon kehitys on 2000-luvulla kääntynyt laskusuuntaan, asenteet lukemista kohtaan ovat muuttuneet kielteisemmiksi ja lukutaidon tasoerot ovat kasvaneet. Asia on myös tärkeä, sillä lukemaan motivoiva opetus on tutkijoiden mukaan avainasemassa, kun rakennetaan myönteistä asennetta lukemista kohtaan ja kehitetään lukutaitoa sen jälkeen, kun peruslukutaito on saavutettu. (Sulkunen & Nissinen 2014.)

Koulun rooli on kasvanut tasaisesti lukemisen, lukuharrastuneisuuden ja lukutaidon kehittämisessä 2000-luvulla. Tähän ovat vaikuttaneet sekä määrälliset että laadulliset tekijät eli koulun ulkopuolella tapahtuvan lukemisen vähentyminen ja lukemisasenteissa tapahtuneet muutokset. Tilastojen mukaan perheiden lukutottumukset ovat muuttuneet ja kirjoja lainataan ja luetaan vapaa-ajalla yhä vähemmän (Suomen virallinen tilasto: Ajankäyttö 2009; Alanen 2011; Suomen yleisten kirjastojen tilastot 2019). Tämä näkyy myös lasten varhaisten lukukokemusten määrässä ja laadussa. Suomalaisvanhemmista edelleen hieman yli 70 % lukee lapsilleen usein, mutta lukutaitoa tukevia monipuolisia, usein toistuvia varhaislapsuuden lukukokemuksia on vain vajaalla kolmanneksella alle kouluikäisistä lapsista. (Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen 2012, 81–82; Leino, Nissinen, Puhakka & Rautapuro 2017, 33–37.) Myös vanhempien lukemisasenteet ja lukemisesta pitäminen ovat viime vuosien aikana muuttuneet selkeästi kielteisempään suuntaan. Tämä on huolestuttavaa, sillä tutkimusten mukaan perheiden lukukäytännöt ja -asenteet ovat yksi merkittävimmistä tekijöistä, jotka vaikuttavat lasten lukutaitoon ja lukemisaktiivisuuteen (Leino ym. 2017, 36–37, 55; Vorlesestudie 2018).

Kouluikäisten lukutaito ja lukuharrastuneisuus on ollut aktiivisen keskustelun ja kehittämistyön kohteena lukuisissa eri lukuhankkeissa ja -kampanjoissa, joissa on ollut mukana niin valtakunnallisia kuin paikallisia toimijoita julkiselta, yksityiseltä ja kolmannelta sektorilta. Myös opettajien kirjallisuudenopetuksen täydennyskoulutukseen on panostettu (Kyckling 2018). Lukutaitoa on kehitetty valtakunnallisesti esimerkiksi Opetushallituksen Luku-Suomessa taottua -kärki-hankkeessa (2001–2004), jonka tavoitteena oli parantaa luku- ja kirjoitustaitoa ja vahvistaa kirjallisuuden tuntemusta (Sinko, Pietilä & Bäckman 2005). Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Oulun yliopiston valtakunnallisessa kolmevuotisessa Lukuinto-ohjelmassa (2012–2015) puolestaan kehitettiin koulujen ja kirjastojen yhteistyönä lukemista motivoivia menetelmiä. Ohjelma on tuottanut myös opetuksen järjestäjille ja opetuksesta vastaaville tahoille sekä kodeille ja kirjastoille suunnatun Lukuinto-ideapankin ja Lukuinto-oppaan. (www.lukuinto.fi.)

Lukutaidon kehittämistyötä on viime vuosina laajennettu peruskoululaisista ammattikoululaisiin ja vauvaperheisiin. UPM:n ja Lukukeskuksen yhteisessä, juuri päättyneessä Sanat haltuun -hankkeessa (2016–2019) tavoitteena oli kehittää teknisten alojen ammattikoululaisten lukutaitoa ja lukemisaktiivisuutta. Hankkeessa järjestettiin muun muassa kymmeniä lukutaitotyötapoja eri puolella Suomea. (www.sanathaltuun.fi.) Suomen Kulttuurirahaston, Lukukeskuksen ja neuvoloiden yhteistyönä puolestaan toteutetaan 2019–2021 koko ikäluokan tavoittava Lukulahja lapselle -ohjelma, jonka tavoitteena on kirjalahjoituksen lisäksi lisätä ääneen lukemista pienlapsiperheissä (www.luelapselle.fi). Lasten lukutaitokampanjoihin on tuotu myös kestävän kehityksen sosiaalista ulottuvuutta esimerkiksi Punaisen Ristin toteuttamassa Lukukuu-kampanjassa (www.punainenristi.fi/lukukuu/) ja Taksvärkki ry:n Lukuralli-kampanjassa (www.lukuralli.fi). Tuorein esimerkki eri yhteiskunnallisten vaikuttajien panostuksesta lasten lukutaidon kehittämiseksi on Elinkeinoelämän Keskusliiton ja 12 yrityksen ja yhteisön toteuttama lukutaitokampanja Operaatio Ankka, joka käynnistettiin tammikuussa 2019 (www.ek.fi/operatioankka/).

Suomalaislasten ja -nuorten lukutaidon ja lukuharrastuneisuuden heikkenemisestä on käyty tiivistä keskustelua viimeisten vuosien aikana myös

mediassa ja yhteiskunnallisten päättäjien keskuudessa. Äidinkielen opettajain liitto (ÄOL) ja Lukukeskus esittivät syksyllä 2017 Eduskunnan sivistys- ja tiedejaostolle, että luku- ja kirjoitustaidon kehittämisestä tehtäisiin hallituksen kärkihanke (Lukukeskuksen ja ÄOL:n lausunnot lukutaidon edistämiseksi 11.10.2017). Lokakuussa 2017 opetusministeri asetti kansallisen, yli kolmestakymmenestä lukemisen ja lukutaidon asiantuntijasta koostuvan Lukutaitofoorumin, joka julkaisi syksyllä 2018 ehdotukset lukutaidon huonon kehityksen korjaamiseksi. Linjausten päätavoitteina on innostaa lapset ja nuoret lukemaan, aktivoida perheitä ja harrastustoimijoita, kehittää ammattilaisten osaamista ja moniammatillista yhteistyötä sekä vahvistaa lukemista edistäviä yhteiskunnallisia rakenteita. Lasten ja nuorten lukemaan innostamisen keinoina Lukutaitofoorumin linjauksissa mainitaan muun muassa osallistava ja yhteisöllinen lukeminen, lukemisen elämyksellisyys, monimuotoisten tekstien lukeminen ja omien kirjallisten tekstien tuottaminen. (Lukuliike – Lasten ja nuorten lukutaidon kehittämisen suuntaviivat 2018.) Tältä pohjalta on syntynyt myös kuluvan lukuvuoden aikana useissa kouluissa toteutettava Lukuliike-koulukampanja (www.lukuliikekoulussa.fi).

Kuten edellä oleva katsaus osoittaa, lasten ja nuorten lukutaidon ja lukuharrastuneisuuden eteen tehdään paljon työtä laajalla rintamalla. Erilaisten lukuhankkeiden ja -kampanjoiden lisäksi tarvitaan tutkimustietoa myös koulujen opetuskäytänteistä ja siitä, miten lasten lukemista tuetaan kouluissa. Tähän tarpeeseen vastaa tämän pro gradu -tutkielman laajempi tutkimuksellinen viitekehys ja sen taustalla oleva lukutaidon ja lukuharrastuksen kehittämishanke. Helsingin yliopisto ja Turun yliopisto ovat toteuttaneet yhteistyössä tutkimusprojektin, jossa on kartoitettu laajan kyselytutkimuksen avulla alakoulun kirjallisuuskasvatuksen käytänteitä. Yliopistojen tutkimushanke on osa Suomen Kulttuurirahaston ja Kopioston rahoittamaa Lukuklaani-hanketta, jonka tavoitteena on tukea alakoulujen kirjallisuudenopetusta ja lukuharrastuksen kehittymistä. (Grünthal, Hiidenmaa, Routarinne, Satokangas, & Tainio 2019.) Lukuklaani-hankkeessa on tähän mennessä muun muassa järjestetty koulukirjastojen kehityskilpailu, lahjoitettu 50 kirjan kirjapaketti jokaiseen suomalaiseen ala- ja yhtenäiskouluun ja toimitettu opettajan

pedagoginen opas Käsikirja lukupiireihin. Hanke laajenee vuoden 2019 aikana yläkouluihin. (www.lukuklaani.fi.)

Lukuklaani-tutkimushankkeessa toteutettu sähköinen kirjallisuuskasvatuskysely on laajuudessaan ainutlaatuinen. Vastauksia kyselyyn saatiin yhteensä 885 suomen- ja ruotsinkieliseltä alakoulun opettajalta. Tutkijoiden mukaan alakoulujen kirjallisuudenopetuksen käytänteitä ei ole selvitetty aiemmin tässä mittakaavassa. Kyselyn vastaukset tuottavatkin ensiarvoisen tärkeää tietoa luokissa tapahtuvasta lukemisen opetuksesta. (Grünthal ym. 2019.) Kyselytutkimuksen vastausmateriaalia käytetään tämän tutkielman tutkimusaineistona.

2 KIRJALLISUUDENOPETUS LUKUTAIDON JA LUKUSITOUTUNEISUUDEN KEHITTÄJÄNÄ

Tässä luvussa määritellään tutkimuksen pääkäsitteet ja teoreettiskäytännöllinen viitekehys. Tutkielman keskeisiä käsitteitä ovat lukutaito, lukusitoutuneisuus, kirjallisuuskasvatus ja kirjallisuusopetuksen työtavat. Tutkimuksen viitekehystenä toimivat lasten lukutaitoa mittaavat kansainväliset lukutaito-tutkimukset ja alakoululaisten, tarkemmin 3.–6.-luokkalaisten, lukutaidon kehittämiseksi ja kirjallisuuskasvatukselle asetetut tavoitteet, jotka nousevat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2014 ja sen taustalla vaikuttavasta lukijalähtöisestä kirjallisuudenopetuksen mallista.

2.1 Tutkielman pääkäsitteet

Tutkimustehtävän kannalta keskeisin käsite on *lukutaito*. Lukutaidon käsitettä voidaan lähestyä eri näkökulmista: Se voidaan mieltää pelkkänä lukutaitona tai laajemmin luku- ja kirjoitustaitona. Joihinkin määritelmiin liitetään kahden edellisen lisäksi myös puhetaito tai esimerkiksi kulttuurin hallinnan taito. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 73–74.) Varsinainen lukemisen taito voidaan jaotella tekniseen peruslukutaitoon, toiminnalliseen eli funktionaaliseen lukutaitoon ja kriittiseen eli vapauttavaan lukutaitoon, joka yhdistää kaksi edellistä yksilön ajatteluun. Tekninen tai mekaaninen lukutaito kuuluu varhaiseen lukemisen opettelun vaiheeseen. Yhteiskunnassa toimiminen edellyttää mekaanisen peruslukutaidon lisäksi ymmärtävää lukutaitoa, jossa keskeistä on luetun tulkitseminen, arvioiminen ja soveltaminen. (Linnakylä 1990, 3–13; Sarmavuori 2007, 67–72.)

Kansainvälisissä lukutaitoa mittaavissa PIRLS- ja PISA-tutkimusohjelmissa lukutaito määritellään suppeasti tekstien lukemiseen liittyviksi taidoiksi, joilla tarkoitetaan funktionaalista lukutaitoa. Se on taitoa ymmärtää, arvioida ja käyttää erilaisia kirjoitettuja tekstejä eri tilanteissa niin, että se kehittää yksilöä ja antaa hänelle edellytykset toimia yhteiskunnassa. (Kupari ym. 2012, 7; Sulkunen 2010, 167; Sulkunen 2012, 13.) Perusopetuksen opetussuunnitelman

perusteissa 2014 (jäljempänä POPS 2014) lukutaidon sijaan käytetään monilukutaidon käsitettä, joka sisältää monia lukutaitoja (POPS 2014, 20–21). Monilukutaito kattaa perinteisen tekstien lukemisen taidon määritelmän ja laajentaa lukutaitoa sosiokulttuuriseksi tekstitaitojen kokonaisuudeksi, joka sisältää myös erilaiset multimodaalisen ja digitaalisen viestinnän taidot. (Harmanen 2016, 10–14.) Opetussuunnitelman tekstikäsitys on laaja, sillä se sisältää sanallisen tekstin lisäksi myös esimerkiksi kuvallisia, auditiivisia ja numeerisia symbolijärjestelmiä. POPS 2014:n mukaan koko perusopetuksen yksi keskeinen tavoite on kehittää erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilasta rakentamaan omaa identiteettiä sekä tulkitsemaan ja ymmärtämään ympäröivää maailmaa ja sen monimuotoisuutta. (POPS 2014, 21; Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015, 13–19.) Monilukutaidossa on siis myös kyse PIRLS- ja PISA-tutkimusohjelmissa määrittelystä kirjoitettujen tekstien funktionaalisesta lukutaidosta.

Lukutaitotutkimuksissa lukutaidon määritelmään liittyy olennaisena osana myös sosiaalis-kognitiivinen *lukusitoutuneisuuden* käsite. Käsitteellä tarkoitetaan lukemisen määrää (kuinka paljon ja kuinka usein luetaan) sekä erilaisia asenteita ja motivaatiota lukemista ja lukemisen opetusta kohtaan (Sulkunen 2013, 562–563). Lukusitoutuneisuus korreloi vahvasti lukutaidon kanssa: oppilailla, jotka ovat motivoituneita lukemaan, jotka pitävät siitä ja lukevat omaksi iloksi lähes päivittäin, on lukutaitotutkimusten mukaan korkeampi lukutaito kuin ei-motivoituneilla vähemmän lukevilla oppilailla. (Kupari ym. 2012, 41–45; Leino ym. 2017, 27–29; vrt. Merisuo-Storm & Soininen 2014, 122–130).

Tutkielman kolmas pääkäsite on *kirjallisuuskasvatus*. Kirjallisuuskasvatuksella voidaan tarkoittaa laajasti eri yhteiskunnallisten toimijoiden kuten kodin, varhaiskasvatuksen, koululaitoksen ja kirjaston toteuttamaa kielen, lukutaidon ja lukuharrastuneisuuden kasvatusta, kuten Rättyä määrittelee ja tekee erottelua kirjallisuuskasvatuksen ja kirjallisuudenopetuksen välillä. Hänen mukaansa kirjallisuuskasvatus on laaja yläkäsite, joka sisältää myös kouluissa tapahtuvan kirjallisuudenopetuksen. Jälkimmäinen on Rättyän mukaan opetussuunnitelman ohjaamaa, oppimisympäristössä tapahtuvaa ja pedagogiseen asiantuntijuuteen perustuvaa opetusta, johon liittyy dokumentointi ja arviointi. (Rättyä 2013.)

Kirjallisuuskasvatuksen käsitettä käytetään tässä tutkielmassa synonyymisesti kirjallisuudenopetuksen kanssa, ja sillä viitataan koulujen toteuttamaan tehtävään. Koska POPS 2014:ssa kirjallisuuskasvatus ei käsitteenä esiinny, vaan perusteissa käytetään termejä kielikasvatus, kirjallisuuden opetus ja kirjallisuudenopetus, käytetään tekstissä ensisijaisesti termiä *kirjallisuudenopetus*.

Kirjallisuudenopetus on opetussuunnitelman perusteissa monilukutaidon ja kielitietoisuuden kehittäjänä asiallisesti kaikkien oppiaineiden yhteinen tehtävä ja samalla se on äidinkielen ja kirjallisuuden erityinen tehtävä. Oppiaineen tavoitteena on kehittää ja vahvistaa kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitoja ja herättää myönteinen asenne kieltä, lukemista, kirjallisuutta ja muuta kulttuuria kohtaan. Sen tehtävänä on myös tukea oppilaan eettistä kasvua ja auttaa oppilasta oman identiteetin rakentamisessa. (POPS 2014, 20–21, 106–107, 168–170, 321–324.) *Kirjallisuudenopetuksen työtavoista* opetussuunnitelma antaa selkeät suuntaviivat: se ohjaa valitsemaan eheyttäviä, oppilaslähtöisiä ja vuorovaikutteisia työtapoja, jotka mahdollistavat yhdessä toimimisen ja lukukokemusten jakamisen. Esimerkiksi 3.–6. luokkien opetussuunnitelmassa yhteistoiminnalliset työtavat ja eritoten draama ovat vahvasti esillä. Oppilaiden osallistaminen ja aktiivinen toimijuus ovat keskeisiä lukemisen opetuksen osatekijöitä. (POPS 2014, 168–174.) Työtapoja esitellään tarkemmin alaluvussa 2.2.5.

2.2 Teoreettiskäytännöllinen viitekehys

Tutkimustehtävän kannalta keskeisen teoreettiskäytännöllisen viitekehysten muodostavat lukutaitotutkimukset, POPS 2014 ja lukijalähtöinen kirjallisuudenopetuksen malli. Seuraavissa alaluvuissa esitetään ensin kansainvälisen PIRLS-tutkimusohjelman tutkimustuloksia alakoululaisten lukutaitotasosta ja lukemisen asenteista sekä lukemisen opetuskäytänteistä. Tämän jälkeen tarkastellaan kirjallisuudenopetusta opetussuunnitelman perusteiden ja lukijalähtöisen kirjallisuudenopetuksen valossa. Lopuksi esitellään kirjallisuudenopetuksen työtapoja.

2.2.1 Alakoululaisten lukutaitotaso

Suomalaisten alakoululaisten, ja tarkemmin neljäsluokkalaisten, lukutaitoa on tutkittu kansainvälisessä PIRLS-lukutaitotutkimuksissa (Progress in International Reading Literacy Study). Lukutaidon lisäksi PIRLS-tutkimuksissa on mitattu myös lasten asennetta lukemiseen, lukumotivaatiota ja lukemisaktiivisuutta sekä maakohtaisia lukemisen opetuskäytäntöjä. Tutkimus toteutetaan joka viides vuosi, ja Suomi on osallistunut siihen vuosina 2011 ja 2016. Ensimmäisellä kerralla tutkimukseen osallistui Suomesta noin 4600 oppilasta ja 310 opettajaa 145 koulusta ja jälkimmäisellä kerralla noin 4900 oppilasta ja 293 opettajaa 151 koulusta. (Kupari ym. 2012, 5, 15–17; Leino ym. 2017, 10–11.)

Lukutaitotutkimukset kertovat hyviä uutisia alakoululaisten lukutaidosta. PIRLS-tutkimustulosten mukaan suomalaisten neljäsluokkalaisten lukutaito on maailman huipputasoa: Vuonna 2011 Suomi sijoittui toiseksi 45 maan joukossa, ja vuonna 2016 viidenneksi 50 osallistujamaan joukossa. Lasten keskimääräinen lukutaidon suoritustaso on korkea ja keskinäiset lukutaitotasoterot ovat pieniä. Erinomainen lukutaitotaso on noin joka viidennellä 10-vuotiaalla, ja vähintään 60 prosentilla on korkea lukutaitotaso, mikä näkyy niin kauno- kuin tietokirjallisuuden luetun ymmärtämisessä. Myös tiedon hakemisen ja yksinkertaisten päätelmien sekä luetun tulkitsemisen ja arvioimisen osa-alueissa suomalaislasten osaaminen on keskimäärin vahvaa. (Kupari ym. 2012, 17–25, Leino ym. 2017, 14–21.)

Korkean lukutaidon lisäksi lukutaitotutkimukset kuitenkin osoittavat, että lähes yhdeksällä prosentilla lapsista eli keskimäärin kahdella oppilaalla luokkahuoneessa on korkeintaan heikko lukutaito ja että kaikkein heikoimpien lukijoiden määrä on kasvussa. Heikolla lukutaitotasolla luetun ymmärtämisen ja tekstien tulkitsemisen taidot ovat alkeellisia: heikko lukija pystyy lukemaan lähinnä yksinkertaisia tekstejä ja paikantamaan helposti löydettävää tietoa niistä. Edellisen lisäksi huolestuttavaa on myös alakoululaisten lukutaidon vahva sukupuolittuneisuus. Vaikka neljäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien lukutaito on korkea, oli sukupuolten välinen lukutaitotasoero Suomessa vuonna

2011 toiseksi korkein hyvän lukutaitotason maista ja vuonna 2016 peräti korkein tutkimukseen osallistuneista Euroopan maista. Kun lukutaitotutkimuksissa kartoitettiin lukutaidon vaihtelua selittäviä taustamuuttujia, havaittiin, että lukutaitotasoon eniten vaikuttavia tekijöitä ovat perhetausta ja kodin lukemiskäytännöt, oppilaan sukupuoli ja lukemiseen sitoutuminen. (Kupari ym. 2012, 17–25, 61–65; Leino ym. 2017, 14–21, 54–55.)

2.2.2 Alakoululaisten lukemiseen sitoutuminen

PIRLS-ohjelman toinen tutkimuskohde on lasten lukusitoutuneisuus, jolla tarkoitetaan lukemisen määrää, luottamusta omaan lukutaitoon, lukemisesta pitämistä ja asenteita lukemista ja lukemisen opetusta kohtaan. Tutkimustulosten mukaan suomalaislasten luottamus omaan lukutaitoon on hyvällä pohjalla, sillä useampi kuin joka toinen neljäsluokkalainen luottaa omaan lukutaitoonsa paljon. Muutoin neljäsluokkalaisten lukusitoutuneisuus on tutkimustulosten mukaan keskimääräistä vähäisempää ja jää alle kansainvälisen keskitason. Lukeminen ei esimerkiksi ole mieleistä puuhaa suomalaislasten keskuudessa yleisesti, sillä vain noin joka neljäs lapsi pitää lukemisesta paljon ja lähes yhtä moni pitää siitä vain vähän. Lukeminen myös motivoi suomalaislapsia vähemmän kuin verrokkilapsia muissa tutkimukseen osallistuneissa maissa: esimerkiksi vuonna 2011 neljäsluokkalaisista vain noin 59 % oli hyvin motivoitunut lukemiseen, mikä jää selvästi alle kansainvälisen keskiarvon (74 %). (Kupari ym. 2012, 41–49; Sulkunen 2013, 562–566.) Lukemisaktiivisuudessa on myös parannettavaa: vuoden 2016 lukutaitotutkimuksen mukaan viikoittain kertomuksia ja romaaneja lukee vain 40 % lapsista, kun taas joka kolmas lapsi ei lue näitä tekstilajeja koskaan tai juuri koskaan. Tämä on huolestuttavaa, sillä juuri kaunokirjallisuuden lukemisella on osoitettu olevan suora positiivinen yhteys lukutaitotasoon. (Leino ym. 2017, 27–31.)

PIRLS-ohjelmassa on tutkittu myös luokkahuonepedagogiikkaa sekä oppilaiden että opettajien näkökulmasta. Oppilaille tehdyn kyselyn mukaan suomalaislasten sitoutuneisuus lukemisen opettamiseen on vähäistä, ja Suomi sijoittuikin tutkimukseen osallistuneista maista häntäpäähän. Viiden vuoden aikana tosin

on tapahtunut myönteistä kehitystä, sillä vuonna 2011 vain 15 % oppilaista koki olevansa hyvin sitoutuneita lukemisen opetukseen, kun vuonna 2016 vastaava luku oli 39 %. Heikosti sitoutuneiden määrä väheni viidessä vuodessa, mutta heidän lukutaitonsa on entistä heikompi. Suomalaislaisten lukutaidon taso on siis kehittynyt viidessä vuodessa polarisoituneempaan suuntaan. (Kupari ym. 2012, 41–49; Sulkunen 2013, 562–566; Leino ym. 2017, 27–31.)

Oppilaiden opetukseen sitoutumisen suhteen PILRS-tutkimus kertoo karua kieltä, sillä hyvin sitoutuneiden määrä on vertailumaista kolmanneksi alhaisin. PIRLS-tulosten perusteella alhainen lukemisen opetukseen sitoutuminen näyttäisi korreloivan sen kanssa, missä määrin oppilaat saavat sitouttavaa opetusta. Vuonna 2011 tehdyn opettajakyselyn avulla selvitettiin, kuinka usein luokanopettajat sitouttavat eli motivoivat oppilaita lukemisen oppimiseen esimerkiksi eheyttämällä opetusta, kokoamalla opittavia asioita, pohtimalla oppilaiden kanssa ilmiöiden kausaliteettia tai antamalla positiivista palautetta. Tulokset osoittavat, että suomalaisopettajat sitouttavat oppilaita merkittävästi kansainvälistä keskiarvoa (71 %) vähemmän, sillä vain joka kolmas suomalaisoppilas sai sitouttavaa opetusta useimmilla lukemisen oppitunneilla. (Kupari ym. 2012, 93–95.) Tilanne on samankaltainen myös esimerkiksi matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen kohdalla (Kupari ym. 2012, 106–108, 112–116).

Suomalaisopetuksessa on parannettavaa myös luetun ymmärtämistä tukevassa työskentelyssä. Tiedon paikantamisen taitoihin panostetaan, mutta tiedon prosessointiin eli luetun tulkintaan ja vertailemiseen liittyvää toimintaa on suomalaisessa lukemisen opetuksessa kansainvälisesti verrattuna keskimääräistä vähemmän. (Kupari ym. 2012, 96–98; Leino ym. 2017, 48–49.) Kun vertailee vuosien 2011 ja 2016 PIRLS-opettajakyselyn tuloksia opettajien käyttämistä lukemisen strategioista ja lukemiseen liittyvien toimintojen useudesta, ei muutosta ole juuri havaittavissa. Opetuskäytänteissä painotetaan opetusmenetelmiä, joissa korostuvat enemmän luetun muistaminen ja toistaminen kuin oppilaan omat kokemukset tekstistä ja niiden jakaminen eli luetun tulkitsemisen, arvioimisen ja soveltamisen toiminnot. Useat lukututkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että lukemista tukevassa

kirjallisuudenopetuksessa lukustrategioiden opettaminen on keskeisellä sijalla (ks. Tengberg & Olin-Scheller 2013). Opetuksen kehittäminen siten, että se motivoi oppilaita, sitouttaa lukemiseen ja tukee lukemista ja luetun ymmärtämistä, on oltava pedagogisen työskentelyn lähtökohta. Lukemaan ja oppimiseen sitouttava kirjallisuudenopetus on keskeinen tekijä, kun rakennetaan myönteistä suhdetta lukemiseen. Tutkijoiden mukaan tässä kohtaa suomalaisopetuksessa on vielä paljon kehitettävää. (Kupari ym. 2012, 95; Sulkunen & Nissinen 2014, 35–36; Leino ym. 2017, 56.)

2.2.3 Fokuksessa poikien ja heikkojen lukijoiden tukeminen

Lukutaitotutkimuksessa on nostettu toistuvasti esiin erityisesti kaksi kohderyhmää, pojat ja heikot lukijat, joiden lukutaidon kehittämiseen on luokahuonepedagogiikassa kiinnitettävä enemmän huomiota (esim. Sulkunen 2010; Brozo ym. 2014; Merisuo-Storm & Soininen 2014; Leino ym. 2017). Tutkijat ovat muun muassa esittäneet, että poikien lukutaidon kehittämiseksi kirjallisuudenopetuksessa tulisi tehdä seuraavia toimenpiteitä: Opetuksessa tulisi hyödyntää heidän kiinnostustaan erilaisiin teksteihin ja digitaalisen median käyttöön. Lisäksi pojille olisi saatava lukevan miehen roolimalleja, ja lukemisen työtapoja tulisi kehittää myös enemmän poikia kiinnostaviksi. (Brozo ym. 2014, 584–590.) Vastaavaan päätelmään tulevat myös alkuopetusikäisten lukemisasenteita tutkineet Merisuo-Storm ja Soininen. Heidän mukaan poikien kiinnostuksen kohteet ja poikia motivoivat työtavat on huomioitava nykyistä paremmin jo alkuopetuksessa. (Merisuo-Storm & Soininen 2014, 128–129.)

Poikien lukutaitotason kohentaminen on ollut monien kotimaisten lukutaidon kehittämishankkeiden tavoitteena. Tällaisia ovat muun muassa Luku-Suomessa taottua (2001–2004), Lukuinto (2012–2015), Sanat haltuun (2016–2019) ja tuoreimpana Lukuklaani (2017–). Luku-Suomessa taottua -kärkihankkeessa poikapedagogiikka oli keskeinen käsite. Hankkeen tavoitteena oli poikien lukemaan innostamisen opetusmenetelmien kehittäminen konkreettisten opetuksen toteuttamisprojektien avulla (Sinko ym. 2005, 10). Luokahuoneiden kehittämistyöstä kootun raportin mukaan pojat innostuivat toiminnallisista ja

käytännöllisistä opetusmenetelmistä. Tällaisia työtapoja ovat muun muassa luetun käsitteleminen videotöiden avulla, tietotekniikan hyödyntäminen omien tuotosten kirjoittamisessa ja kuvittamisessa, pedagogisen draaman käyttö ja erilaisiin kilpailuihin osallistuminen. (Sinko ym. 2005, 154–179.)

Toinen opetuksen kehittämisessä huomioitava kohderyhmä on heikot lukijat, joita Suomessakin on keskimäärin kaksi oppilasta luokassa: 15-vuotiaissa yli 11 % ja 10-vuotiaissa lähes 9 %. Heikkojen lukijoiden lukutaidon kehittäminen on Euroopan Unionissa ollut yksi keskeinen koulutuksellinen tavoite. Kymmenen vuotta sitten toteutettiin EU:n rahoittama 11 maan yhteinen tutkimushanke ADORE (Teaching Struggling Adolescent Readers – A Comparative Study of Good Practices in European Countries), jossa selvitettiin lukemisen opettamisen hyviä käytäntöjä. Myös Suomi osallistui tutkimukseen. ADORE-tutkimuksen mukaan heikkoja lukijoita tukevan hyvän opetuksen osatekijöiksi nousivat muun muassa lukemiseen kannustava positiivinen vuorovaikutus ja motivoiva, lukemiseen sitouttava lukuympäristö, erilaisten lukutekniikoiden opettaminen ja oppilaan osallistaminen. Tulosten mukaan heikkotasoisia lukijoita tukee oppilaslähtöinen opetus, sillä se huomioi oppilaiden tarpeet ja kiinnostuksenkohteet ja osallistaa oppilaita työskentelytapojen ja lukemis-materiaalien valintaan. (Sulkunen 2010.)

Yhteenvetona edellä esitetystä voidaan todeta, että Suomi on kansainvälisten, lasten lukutaitoa mittaavien tutkimustulosten valossa lukutaitotason osalta huippumaita, mutta lukusitoutuneisuuden osalta selkeästi alle kansainvälisen keskitason. Myös luokahuonekäytännöissä on parannettavaa. Korkean lukutaidon ylläpitäminen, lasten lukusitoutuneisuuden vahvistaminen ja sukupuolten välisten lukutaitotasoerojen kaventaminen ovat merkittävimpiä haasteita alakoulun ja koko peruskoulun kirjallisuuskasvatukselle ja sen kehittämiselle. 3.–6. luokat ovat varsin otollinen kausi lukutaidon kehittymiselle ja lukuaktiivisuuden kehittämiselle kouluopetuksessa, sillä ikävuosiin 9–12 ajoittuu lukuharrastuksen kehityksessä ns. ahmimisikä (Sarmavuori 2007, 101–102). Muutokset lukemisessa alkavat tapahtua tämän jälkeen teini-iässä (Leino ym. 2017, 56). 15-vuotiaiden lukutaidon kehitys on PISA-tulosten (Programme for International Student Assessment) mukaan muuttunut 2000-luvulla selkeästi

kielteiseen suuntaan, vaikka Suomi on nuorten lukutaidossa edelleen OECD-maiden kärkeä. Vuosina 2001–2015 suomalaisnuorten lukutaitotaso on heikentynyt keskimäärin noin puolen vuoden oppimäärän hallintaa vastaavan suoritustason verran. Lisäksi heikkojen lukijoiden määrä on kasvanut tasaisesti, ja vuonna 2015 heitä oli jo noin 11 % peruskoulun päättävistä nuorista. (Sulkunen 2012, 13–22; Välijärvi 2014, 10–11; Vettenranta ym. 2016, 25–27, 37–38.) Myös sukupuolten välinen ero kasvaa yläkoulun aikana ja vuoden 2015 PISA-mittaustuloksissa se oli jo OECD-maiden suurin vastaten reilun vuoden oppimäärän hallintaa (Vettenranta ym. 2016, 49–51).

2.2.4 Kirjallisuudenopetuksen tavoitteet

Kirjallisuudenopetusta ja lukemista on tutkittu paljon, ja kirjallisuudenopetuksen määritelmässä on näkynyt kunkin aikakauden kirjallisuus- ja kasvatustieteelliset tutkimussuuntaukset (ks. Sarmavuori 2007, 114–116; Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 13–22). Seuraavassa tarkastellaan opetussuunnitelman asettamia tavoitteita lukemisen opetukselle ja opetussuunnitelman taustalla vaikuttavaa lukijalähtöistä kirjallisuudenopetusta.

POPS 2014 antaa selkeät suuntaviivat 3.–6. luokkien kirjallisuudenopetuksen toteuttamiselle. Opetuksen tavoitteena on muun muassa lukemiseen innostaminen, elämysten saaminen ja niiden jakaminen. Lukumotivaatiota tuetaan ja vahvistetaan tekemällä opittavat asiat merkityksellisiksi oppilaille ja luomalla mahdollisuuksia aktiiviseen toimijuuteen, osallisuuteen ja omiin valintoihin sekä ottamalla huomioon oppilaiden omat kokemukset. POPS 2014 myös ohjaa kirjallisuudenopetuksessa valitsemaan työtapoja, jotka ovat oppilaslähtöisiä eli oppilaita osallistavia ja aktivoivia ja jotka tekevät mahdolliseksi yhdessä toimimisen ja lukukokemusten jakamisen. (POPS 2014, 168–171.)

Opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet pohjautuvat lukijalähtöiseen näkemykseen kirjallisuudenopetuksesta, jossa keskeisinä ajatuksina ovat lukijan tulkinnat tekstistä, lukemisen elämyksellisyys ja lukukokemusten

jakaminen muiden kanssa. Lukijalähtöisen kirjallisuudenopetuksen taustalla vaikuttaa muun muassa amerikkalaisen Louise Rosenblattin transaktioteoria lukemisesta. (Suojala 2006, 170–172; Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 19–20; Roe 2014, 98.) Teorian mukaan lukeminen on lukijan ja tekstin molemminpuolista vuorovaikutusta. Teksti aktivoi lukijan aiemmat kokemukset, jotka yhdessä lukijan tarpeiden, asenteiden ja olettamusten kanssa puolestaan ohjaavat lukijaa tulkitsemaan tekstiä tietyssä sosiaalisessa ja historiallisessa kontekstissa. Rosenblatt korostaa tekstin merkityksen syntyvän dynaamisessa vuorovaikutuksessa, johon tekstin kirjoittaja, teksti itse ja lukija sekä näiden kulttuuriset ympäristöt osallistuvat. (Rosenblatt 1978, 18–21, 172–175.)

Lukijalähtöistä kirjallisuudenopetusta on tällä vuosikymmenellä mallintanut käytännön opetustyöhön muun muassa amerikkalainen Christine Vischer Bruns, joka nojaa vahvasti Rosenblattin teoriaan. Hänen mukaansa kirjallisuudenopetuksessa tärkeitä periaatteita ovat osallistava ja opiskelijalähtöinen opetus, jossa opiskelijoiden lukukokemukset ja eritoten immerstiivinen lukeminen nostetaan opetuksen lähtökohdaksi. Brunsille keskeistä on elämyksellinen lukeminen, jota tekstin refleктоiva, analyttinen lukeminen tukee. Hän korostaa myös sosiaalista vuorovaikutusta eli lukuprosessin jakamista ja reflektointia yhdessä muiden kanssa sekä lukijan tietoista kohtaamista oman ja tekstimaailman kulttuurien välillä. Opettajan rooli ei ole jakaa tietoa, vaan antaa tilaa opiskelijoille ja mahdollistaa opetuksellaan olosuhteet, joissa opiskelijat voivat osallistua aktiivisesti opetustapahtumaan. (Bruns 2011, 117–144.)

Rosenblattin transaktioteoriaa hyödyntää myös norjalainen Astrid Roe määritellään hyvän kirjallisuudenopetuksen periaatteita. Roen teoria-
taustassa Rosenblattin transaktioteoriaan yhdistyy resiprookkinen opetuksen malli, konstruktivistinen oppimiskäsitys ja Vygotskin määrittelemä lähikehityksen vyöhyke. (Roe 2014, 98–99.) Roen kirjallisuudenopetuksessa avainkäsitteitä ovat eheyttäminen, eriyttäminen, motivointi, vuorovaikutus ja lukustrategiat. Hänen mukaansa lukemisen opetus tulee olla luonnollinen ja jatkuva osa kaikkea kouluopetusta, jossa erilaiset autenttiset lukemistilanteet ja tekstimaailmat varioivat. Lukeminen, kirjoittaminen ja keskustelu ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa, jossa opettajalla on keskeinen ohjaava rooli. Opettajan

tehtävänä on eriyttää opetusta oppilaiden taitotaso huomioiden ja motivoida, ohjata ja tukea lukemisprosessia opettamalla erilaisia lukustrategioita. Roen mukaan myös monipuolinen arviointi, johon kuuluu itse- ja vertaisarviointi sekä opettajan suorittama arviointi, on tärkeä osa lukemisprosessia ja sitouttavaa lukemisen opettamista. (Roe 2014, 100–104.)

Lukustrategioiden opettaminen on Roelle keskeinen tekijä kirjallisuudenopetuksessa ja lukusitoutuneisuuden kehittämisessä. Roen mukaan ne ovat erilaisia toimintoja, joita lukija käyttää lukuprosessin aikana luetun ymmärtämisenä vahvistamiseksi. Hän kokoaa yhteen lukustrategiatutkimuksesta yhteensä 15 erilaista lukustrategiaa, jotka voidaan tiivistää seuraavasti: Lukemistilannetta valmistellaan ennakoimalla tekstimaailmaa ja aktivoimalla oppilaiden aiemmat tiedot ja kokemukset. Lukemisen aikana tärkeää on tiedostava, luetun ymmärtämiseen tähtäävä lukeminen, jota tuetaan esittämällä kysymyksiä tekstille, pohtimalla syy-seuraussuhteita tai luetun yhteyksiä toisaalle, tekemällä johtopäätöksiä tekstistä, visualisoimalla tai ajattelemalla ääneen luettua. Lukemisen jälkeen luettua voidaan arvioida, siitä voidaan tehdä erilaisia yhteenvetoja ja poimia tärkeitä asioita. (Roe 2014, 105–142.)

Lukustrategioiden opettamisen lisäksi Roe nimeää John Guthrien lukumotivaatiotutkimuksiin nojaten myös muita opetuksen tekijöitä, jotka vaikuttavat lukumotivaatioon ja asenteisiin lukemista kohtaan. Lukusitoutuneisuutta voidaan tukea lisäämällä oppilaiden omavalintaisuutta, osallistamalla heitä opetukseen, eheyttämällä opetusta oppilaiden omaan kokemusmaailmaan ja eriyttämällä tarkoituksenmukaisesti. Roen mukaan opettajan tehtävänä on vahvistaa oppilaiden pystyvyysuskoa ja luottamusta omaan lukutaitoon, mikä lisää onnistumisen kokemuksia ja sitoutumista opetukseen. (Roe 2014, 169–172.)

Bruns ja Roe mallintavat kumpikin lukijalähtöistä kirjallisuudenopetusta, tosin hieman eri painotuksin. Erilaiset korostukset heidän ajattelussaan johtunevat lähinnä viitekehyksestä: Bruns kirjoittaa akateemisesta kirjallisuudenopetuksesta, kun Roen mallissa konteksti on lasten ja nuorten lukutaidon opetus. Edellinen korostaa immersivistä, heittäytyvää lukemista kirjallisuuden-

opetuksessa, kun jälkimmäinen painottaa strukturoidumpaa lukemisen opettamista ja oppimista. Keskeistä kummankin ajattelulle on oppilaiden osallistaminen opetukseen, opetuksen eheyttäminen oppilaan omaan kokemusmaailmaan ja lukemisen määrittäminen sosiaalisena vuoro-vaikutustapahtumana.

2.2.5 Kirjallisuudenopetuksen työtapoja

Opettajille on tänä päivänä tarjolla runsaasti suomen- ja vieraskielistä pedagogista materiaalia erilaisista kirjallisuudenopetuksen työtavoista. Kotimaisia alan teoksia ovat, joitakin mainitakseni, esimerkiksi Helena Linnan Lukuonni (1999), Luokat lukemaan (2004) ja Lukijaksi! Alkuopetuksen kirjallisuuskasvatus (2012), Kaisa Ahvenjärven ja Leena Kirstinän kirjoittama Kirjallisuuden opetuksen käsikirja (2013), Maria Helstolan ja Ilona Ruohomäen toimittama Ota minut tekemään: draama ja teatteri osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta (2015) ja Satu Mattilan, Minttu Ollilan ja Teresia Volotisen toimittama Lukupiirin lumo (2010). Lisäksi viimeisen puolen vuoden aikana on ilmestynyt esimerkiksi Lukuklaani-hankkeessa tuotettu opettajan pedagoginen teos Käsikirja lukupiireihin (2018) ja hiljattain julkaistu Juli-Anna Aerilan ja Merja Kauppisen kirjoittama Sytytä Lukukipinä: pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn (2019).

Kirjallisuudenopetuksessa käytettävät työtavat ja opetusmenetelmät voidaan jakaa lukemisen työtapoihin ja luetun kirjallisuuden käsittelytapoihin. Lukemisessa eli itse lukemisaktissa voidaan erottaa itsekseen lukeminen hiljaa tai ääneen ja erilaiset yhdessä lukemisen muodot kuten parilukeminen, pienryhmissä lukeminen ja koko luokan kesken ääneen lukeminen (Suojala 2006, 175–177). Lukemistapahtumalla on vahva sija suomalaisessa kirjallisuudenopetuksessa, ja oppitunneilla luetaan usein: PIRLS 2016-opettajakyselyn mukaan lähes kaikki kyselyyn vastanneet opettajat luetuttavat oppilaita hiljaa itsekseen, 90 % opettajista luetuttaa oppilaita myös ääneen ja hieman yli 70 % opettajista lukee myös itse oppilaille viikoittain. (Leinot ym. 2017, 49.) Tutkimuksessa on toistuvasti korostettu ääneen lukemisen hyötyjä

lasten lukutaidon ja lukusitoutuneisuuden kehittymiselle (Morrow & Gambrell 2002; Lane & Wright 2007; Santoro, Chard, Howard & Baker 2008; Warner, Crolla, Goodwyn, Hyder & Richards 2016). Ääneen lukeminen ei hyödytä pelkästään lukutaitoa, vaan lapsen kokonaisvaltaista kehitystä: mitä varhaisemmin ja säännöllisemmin lapsille luetaan perheissä, sitä suurempi merkitys lukemisella on lapsen kielelliselle, kognitiiviselle ja sosio-emotionaaliselle kehitykselle, lukutaidolle, lukuharrastuneisuudelle ja myöhemmälle koulumenestykselle (Vorlesestudie 2017).

Luetun tekstin käsittely- ja työskentelytapoja voidaan jaotella eri tavoin. Esimerkiksi Ahvenjärvi ja Kirstinä esittelevät kolme perusnäkökulmaa tekstien työstämiselle riippuen siitä, millainen on tekstisuhde: heidän mukaan a) tekstiä voidaan työstää objektina, jolloin työskennellään tekstilähtöisesti, b) teksti voi olla toisen tuotoksen lähtökohta ja c) teksti voi toimia kommunikaation ja viestinnän lähtökohtana (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 111). Jaottelua voitaisiin tehdä myös kirjoittamista harjoittavien työtapojen, keskustelua ja suullista esiintymistä hyödyntävien menetelmien ja toiminnallisten työtapojen välillä. Työtavat voidaan myös jaotella yksilöllisiin ja yhteisöllisiin opetusmenetelmiin, kuten Linna tekee (1999).

Yksilöllisiä kirjallisuudenopetuksen työtapoja on lukuisia. Niissä voidaan käsitellä luettua tekstiä erilaisten kirjallisten töiden ja tehtävien avulla, joita ovat esimerkiksi lukupäiväkirjat, lokikirjat, kokeet, muut kirjoitelmat tai tekstianalyysit kuten henkilö- tai juonikartat, kirja-arvostelut ja lukudiplomit. Työtavat voivat olla myös suullisia, kerrontaa ja esiintymistä harjoittavia kirjaesittelyitä tai kirjavinkkauksia, tai oppilas voi työstää luettua kuvataiteen keinoin esimerkiksi piirtämällä tai askartelemalla. (Linna 1999, 34–68; Suojala 2006, 179–181.)

Kirjavinkkaus ja lukudiplomi ovat esimerkkejä koulun ja kirjastojen vakiintuneesta yhteistyöstä ja hyvistä käytänteistä. Kirjavinkkausta on kehitetty suomalaisissa kirjastoissa 1990-luvulta lähtien, promootorina Marja-Leena Mäkelä, ja se on kirjastojen keskeisimpiä palveluita kouluille. Työtavan ideana on niin sanotusti myydä kirja kuulijoille eli suositella luettua kirjaa lyhyen kerronnan avulla niin, että kuulijat innostuvat lukemaan kirjan. Se ei ole

kirjaesittely tai -arvostelu, vaan tarinankerronnallinen keino houkutella lukemaan. Kirjavinkkarina voi toimia niin kirjastoalan ammattilainen kuin opettaja tai oppilas toiselle oppilaalle. (Mäkelä 2015, 12–23.) Lukudiplomi on alun perin vuosituhanneen vaihteessa oululaisten opetus- ja kirjasto-ammattilaisten ja Opetushallituksen kehittämä lukemaan innostamisen menetelmä, joka levisi laajalti Luku-Suomi-hankkeen aikana (Sinko ym. 2005, 100). Vuonna 2001 ilmestyi myös Opetushallituksen tukema sähköinen, valtakunnallinen Kunnari-lukudiplomi. Opetusmenetelmää toteutetaan ja kehitetään nykyään valtakunnallisesti ja paikallisesti kouluissa ja kirjatoissa. Lukudiplomissa oppilas lukee sovitun määrän kirjoja esimerkiksi kirjaston määrittelemästä lukudiplomikirjavalikoimasta, joista hän tekee sitten tehtäviä erilliseen lukudiplomivihkoon. (Suojala 2006, 181.)

Yhteisöllisiksi työtavoiksi voidaan lukea erilaiset yhteiset pari-, pienryhmä- tai luokkakeskustelut, kirjailijan kuulustelu -menetelmä, lukupiirityöskentely, luetun dramatisointi ja luetun työstäminen yhdessä kuvataiteen keinoin tai animaation, kuunnelman tai videon avulla (Linna 1999, 71–91). Lukututkimuksissa on toistuvasti korostettu sosiaalisen vuorovaikutuksen ja esimerkiksi luokkahuonekeskustelun, niin pienryhmässä kuin koko luokan kesken tapahtuvan dialogin, positiivista merkitystä lukutaidon kehittymiselle (ks. Nystrand 2006; Tengberg & Olin-Scheller 2013). Äidinkielen ja kirjallisuuden 3.–6. luokkien opetussuunnitelmassa yhteistoiminnalliset työtavat eli työtavat, jotka mahdollistavat yhdessä toimimisen ja lukukokemusten jakamisen, ovat vahvasti esillä (POPS 2014, 168–174). Seuraavassa tarkastellaan lähemmin kahta yhteistoiminallista työtapaa, lukupiirityöskentelyä ja draamaa.

Lukupiirityöskentely on rantautunut suomalaiskouluihin 2000-luvulla (Suojala 2006, 177–178). Se on oppiaslähtöistä pienryhmätyöskentelyä, jossa yhdistyy niin itsenäinen lukeminen kuin yhteistoiminnallinen oppiminen ja yhteiset keskustelut (Daniels 2006). Käytännössä lukupiiri toimii siten, että oppilaat lukevat ja työstävät valittua kirjaa 3–5 lukijan pienryhmässä. Ryhmät on perustettu oppilaiden kirjavalintojen mukaan. Työskentelyssä korostetaan oppilaiden omaavalintaisuutta ja aktiivisuutta sekä itseohjautuvaa työskentelyä: he valitsevat itse luettavan kirjan, tekevät ryhmässä tehtävä- tai rooli- ja

laativat yksityiskohtaisemmat tavoitteet ja aikataulun työskentelylle. Kirjaa luetaan kotona tai koulussa, ja ryhmätyöskentely tapahtuu koulussa. Kirjaa voidaan työstää monin eri tavoin: kirjoittamalla, piirtämällä, askartelemalla ja keskustelemalla tai esimerkiksi draaman tai toiminnallisen pelin avulla. Opettajan tehtävänä on perehdyttää oppilaat hyvin lukupiirityöskentelyyn, antaa yleiset ohjeet ja aikatauluraamit työskentelylle sekä vaihtoehtoisia työtapoja kulloisellekin lukupiirityöskentelylle. Opettajan rooli ei siis ole niinkään opettaa ja johtaa edestä, vaan toimia ohjaajana ja työskentelyn seuraajana vieressä. (Mattila, Ollila & Volotinen 2008, 12–16.)

Lukupiirin vahvuudeksi on mainittu sen oppilaslähtöisyys ja monipuolisuus. Työtapaa kehittää lasten sitoutumista, vastuunottamista ja valinnanmahdollisuuksia (Daniels 2006). Lukukokemuksia jaetaan yhdessä tekemällä ja keskustelemalla. Lukupiiriä voi käyttää lyhyiden tekstien tai kokoteosten työstämiseen, ja sitä voidaan hyödyntää niin kaunokirjallisuuden, tietokirjallisuuden kuin oppikirjatekstien käsittelyssä. Sitä voi käyttää äidinkielen ja kirjallisuuden lisäksi alakoulussa myös muiden oppiaineiden kuten esimerkiksi ympäristöopin, uskonnon tai historian tunneilla. (Roe 2014, 178–180.)

Draamakasvatus identifioidaan POPS 2014:ssa vahvasti äidinkieleen ja kirjallisuuteen, mutta samalla korostetaan sen käyttöä myös muissa oppiaineissa. Draama on äidinkielen ja kirjallisuuden sisältö ja työtapaa, joka tukee ”oppiaineen toiminnallista, kokemuksellista, elämyksellistä ja esteettistä luonnetta” (POPS 2014, 168). Draaman opetuskäytössä yhdistyy pedagogiikka, leikki ja teatteritaide, ja sen avulla voidaan käsitellä ja konkretisoida tiedollisia, taidollisia ja eettisiä sisältöjä sekä motivoida oppimista. Opetuskäytössä hyödynnetään draamakasvatuksen osallistavaa teatteria ja soveltavaa teatteria, joiden tarkoituksena ei ole tuottaa esityksiä, vaan osallistaa oppilaita ryhmäprosessiin. Edellisessä keskeistä on oppilaiden osallistaminen draamaleikin, tarinankerronnan tai prosessinomaisen draaman avulla. Jälkimmäisen toimintamuotoja ovat katsojia osallistavat forumteatteri, jossa pohditaan oikeudenmukaisuuden problematiikkaa, ja työpajateatteri, jossa ilmiöitä tutkitaan vaiheittain etenevän draamaprosessin kautta. (Heikkinen 2005, 71–82; Toivanen 2012, 192–197.) Draamakasvatus haastaa monipuolisuudellaan

opettajan ammattitaitoa ja opettajaidentiteettiä: Heikkinen näkee draama-opettajan ennen kaikkea taiteellisen oppimisen kasvattajana ja ohjaajana, joka joutuu luopumaan perinteisestä opettajan roolistaan ja heittäytymään kanssataiteilijaksi ja -oppijaksi osaksi opetusryhmää (Heikkinen 2005, 171–182). Sahan mukaan draaman vahvuutena on sen oppilaita aktivoiva luonne ja sen tarjoamat välineet tarkastella, ilmaista ja arvioida erilaisia tunteita ja ilmiöitä (Saha 2013, 210).

2.3 Yhteenveto

Kirjallisuudenopetuksen suurimpia haasteita suomalaisessa perusopetuksessa tänä päivänä ovat lasten korkean lukutaidon ylläpitäminen, vähäisen lukusitoutuneisuuden vahvistaminen ja sukupuolten välisten lukutaitotasoerojen kaventaminen. Lukutaitotutkimusten mukaan hyvä kirjallisuudenopetus vastaa näihin haasteisiin.

Millaista sitten on hyvä kirjallisuudenopetus edellä esitetyn perusteella? Opetussuunnitelman perusteissa ja sen taustalla vaikuttavassa lukijalähtöisessä kirjallisuudenopetuksen mallissa lukeminen nähdään tiivistetysti sosiaalisena vuorovaikutustapahtumana. Opetuksessa korostuvat opittavien asioiden merkityksellisyys ja oppilaiden aktiivinen toimijuus, yhdessä toimiminen ja lukukokemusten jakamisen. Hyvä kirjallisuudenopetus sitouttaa oppilaita. Sitouttava opetus voidaan lukututkimusten perusteella määritellä pedagogiseksi työskentelyksi, joka motivoi oppilaita lukemaan ja osallistumaan opetukseen ja joka tukee luetun ymmärtämisprosessia.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kartoittaa kirjallisuudenopetuksen luokkahuonepedagogisia käytänteitä 3.–6. luokilla. Lukuklaani-kyselyaineistosta nousevia havaintoja käytänteiden yleisyydestä ja vaikutuksesta oppilaiden lukusitoutuneisuuteen tarkastellaan suhteessa opetussuunnitelman perusteisiin ja lukutaitotutkimusten tuloksiin.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Kirjallisuudenopetuksen käytänteistä on toistaiseksi suhteellisen vähän etenkin empiiristä luokkahuonetutkimusta. Havaintotutkimusten vähäisyys on joidenkin tutkijoiden mukaan ilmeinen puute tutkimuskentässä. (Ks. Garbe, Lafontaine, Shiel, Sulkunen & Valtin 2016, 47.) Kuten edellä on esitetty, alakoulujen lukemisen opetuskäytänteitä on kartoitettu kansainvälisissä PIRLS-lukutaito-tutkimuksissa laajan opettaja- ja oppilaskyselyn avulla. Opettajakyselyssä on kartoitettu muun muassa opettajien käyttämiä ja opettamia lukemisen strategioita ja lukemisen opetukseen liittyvien toimintojen kuten ääneen lukemisen useutta (ks. Leino ym. 2017, 28–50).

Tämän pro gradu -tutkielman tutkimustehtävänä on selvittää, mitä työtapoja opettajat käyttävät 3.–6. luokkien kirjallisuudenopetuksessa ja miten opettajat arvioivat työtapoja Lukuklaani-tutkimusaineistossa. Aineistossa kirjallisuudenopetusta lähestytään kahdesta näkökulmasta: sitä tarkastellaan yleisesti ja erityisesti viimeksi luetun kirjan yhteydessä. Tutkimustehtävä on jaettu seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- Mitä lukemisen työtapoja opettajat käyttävät kirjallisuudenopetuksessa?
- Mitä kirjan käsittelytapoja opettajat käyttävät kirjallisuudenopetuksessa?
- Miten opettajat arvioivat kirjallisuudenopetusta ja sen vaikutusta oppilaiden lukusitoutuneisuuteen?

Käsillä oleva Lukuklaani-kyselyaineisto tuo suomalaiseen lukutaitokeskusteluun konkretiaa opettajien käyttämistä työmenetelmistä eli siitä, mitä lukemisen työtapoja ja kirjallisuuden käsittelytapoja he käyttävät opetuksessaan. Se antaa vertailukohtaa PIRLS-aineistolle, ja samalla se tuo uutta näkökulmaa kirjallisuudenopetuksen käytäntöihin opettajien tekemän itsearvioinnin muodossa. Lukutaitotutkijat ovat toistuvasti esittäneet, että koulujen kirjallisuudenopetusta tulee kehittää ja että lukemisen opettamiseen on panostettava nykyistä enemmän. Tutkimuksen tulokset osoittavat parhaimmillaan, mihin suuntaan kirjallisuudenopetusta voisi menetelmällisesti kehittää.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimusaineisto

Pro gradu -tutkielman tutkimusaineisto on osa Helsingin yliopiston ja Turun yliopiston toteuttamaa Lukuklaani-tutkimuskyselyä. Lukuklaani-tutkimus toteutettiin sähköisenä Webropol-kyselynä alakouluissa vuoden 2017 lopussa. Kyselyssä on yhteensä 58 kysymystä, joissa kartoitettiin alakoulujen kirjallisuudenopetuksen käytäntöjä. Kyselyyn osallistui 885 vastaajaa (suomenkielisiä 816 ja ruotsinkielisiä 69) yhteensä 310 koulusta. Vastaajista 722 on Lukuklaanin koulukirjastojen kehittämiskilpailuun osallistuneista 249 hankokouluista ja 163 vastaajaa satunnaisotannalla valitusta 61 otoskoulusta eri puolilta Suomea. (Grünthal ym. 2019.) Kirjoittaja ei ole osallistunut tutkimuskyselyn laadintaan tai toteutukseen, vaan aineisto on saatu käyttöön valmiina Excel-tiedostona.

Tutkimusaineistoa on rajattu vastaajajoukon ja tutkimuskysymysten perusteella. Lukuklaani-hankkeessa painopiste on 3.–4.-luokkalaisten ja eritoten poikien kirjallisuuskasvatuksen tukemisessa (www.lukuklaani.fi). Vastaajajoukkoa on edellisestä hieman laajennettu niin, että se kattaa 3.–6.-luokkalaisten kirjallisuudenopetuksen. Tutkielman vastaajajoukon muodostavat siten ne suomenkieliset opettajat (n = 401), jotka ovat kyselyssä ilmoittaneet opettavansa luokka-asteita 3–6. Koska vastaajan luokka-astetta kartoittava taustakysymys oli monivalintakysymys, jossa voi valita useamman luokka-asteen alakoulussa, on otoksesta poistettu ne opettajat, jotka ovat ilmoittaneet toimivansa 3.–6. luokkien lisäksi myös alkuopetuksessa. Kysymyksen monivalintaluonteesta johtuen aineistosta ei käy ilmi, mitä luokka-astetta kukin vastaaja pääasiallisesti opettaa tai mille luokka-asteella hän nimenomaisesti opettaa suomen kieltä ja kirjallisuutta. Vain kaksi opettajaa on ilmoittanut, että he eivät opeta suomen kieltä ja kirjallisuutta, mutta he ovat vastanneet myös kirjallisuudenopetusta käsitteleviin kysymyksiin.

Vastaajista 84,3 % (n = 338) tulee hankekouluista ja 15,7 % (n = 63) otoskouluista. Luokanopettajia heistä on 91,5 % (n = 367) ja erityisluokanopettajia 8,5 % (n = 34). Lähes 98 % vastaajista on muodollisesti päteviä opetusalan ammattilaisia, joista yli 85 % on toiminut opettajana kuusi vuotta tai kauemmin. Naisia vastaajista on 75 % ja miehiä 25 %. Vastaajajoukkoa käsitellään yhtenä kokonaisuutena. Luokanopettajia ja erityisluokanopettajia ei verrata keskenään, sillä jälkimmäisten määrä on hyvin pieni vertailevaan tutkimukseen: vastaajien määrä vaihtelee 7 ja 34 välillä riippuen kysymyksestä. Vertailevassa tutkimuksessa jokaisessa vastaajaryhmässä tulisi olla vähintään 30 henkilöä (Heikkilä 2008, 45). Analyysin ulkopuolelle on myös rajattu hanke- ja otoskoulujen vertailu, sillä se ei ole tutkimustehtävän fokuksessa.

Tutkielman tutkimusaineiston muodostavat edellä rajatun vastaajajoukon (n = 401) vastaukset lukemisen työtapoja ja kirjan käsittelytapoja sekä käsittelytapojen arviointia kartoittaviin Lukuklaani-kyselyn kysymyksiin, joiden avulla on selvitetty opettajien kirjallisuudenopetuksen käytäntöjä yleisesti ja erityisesti viimeksi luetun kirjan kohdalla. Tällaisia kysymyksiä on kyselyssä yhteensä kymmenen. Niistä suurin osa on luoteeltaan sekamuotoisia monivalintakysymyksiä. Sekamuotoisella monivalintakysymyksellä tarkoitetaan tehtävää, jossa on tietty määrä annettuja vastausvaihtoehtoja ja avoimen vastauksen mahdollisuus (Heikkilä 2008, 52). Puhtaasti avoimia kysymyksiä on kaksi. Kysymykset on esitelty liitteessä 1.

4.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksen analyysissä käytetään sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tutkimusmenetelmää. Kvantitatiivisen analyysimenetelmän valintaan vaikuttaa sähköisen kyselyaineiston kysymysten eli muuttujien mitta-asteikko. Lukuklaani-tutkimusaineiston kysymykset ovat mitta-asteikoltaan sanallisia kategorisia muuttujia (vs. numeeriset muuttujat), joiden mittaustaso on joko nominaali- tai järjestysasteikollinen. Kategoriset muuttujat kuvaavat laadullisia ominaisuuksia, joihin soveltuvia analyysimenetelmiä ovat lähinnä erilaiset frekvenssiesitykset. Tutkimusaineistossa lukemisen työtapoja, kirjallisuuden käsittelytapoja ja

viimeksi luetun kirjan käsittelytapoja kartoittavat kysymykset ovat nominaaliasteikollisia muuttujia, joilla kuvataan ominaisuuksien jaottelua eri ryhmiin. Mielipidekysymykset, joilla kartoitetaan opettajien arvioita kirjallisuudenopetuksesta (esim. Likert-asteikko), ovat puolestaan järjestysasteikollisia muuttujia. Ne ilmaisevat järjestystä eli sitä, onko jotain ominaisuutta muuttujassa enemmän tai vähemmän kuin toisessa muuttujassa. (Ks. Nummenmaa 2011, 41–42; Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011, 25–29.)

Kuten edellä todettiin, tutkimusaineistoon soveltuvat kvantitatiiviset analyysimenetelmät ovat kuvailevia. Kuvaileva analyysi puoltaa paikkaansa, sillä Lukuklaani-tutkimuskyselyn tarkoituksena on ollut kartoittaa ja kuvata kirjallisuudenopetuksen konkreettisia opetuskäytänteitä. Vastaavaa kyselytutkimusta ei ole tässä laajuudessa aiemmin tehty. Analyysissä kyselyn suljetuista kysymyksistä tuotetaan SPSS-ohjelmalla tunnusluvut, ja lisäksi suoritetaan ristiintaulukointianalyysi eri muuttujakokonaisuuksien kesken. Ristiintaulukointianalyysia käytetään tilastollisessa tutkimuksessa yleisesti kahden tai kolmen kategorisen muuttujan välisten yhteyksien eli riippuvuuksien kuvaamiseen: se ei selitä muuttujien välisiä syy-seuraussuhteita, vaan sen avulla osoitetaan ainoastaan tarkastelun kohteena olevan selitettävän muuttujan jakaumia selittävän muuttujan eri kategorioissa. (Tähtinen ym. 2011, 27–28, 123–129.) Ristiintaulukointianalyysi ja siinä käytetyt muuttujat on kuvattu tarkemmin luvussa 5.2.

Kvantitatiivisen analyysin lisäksi monivalintakysymysten aineistoa analysoidaan aineistolähtöisesti laadullisen sisällönanalyysin menetelmin. Avoimia vastauksia tarkastellaan luokittelemalla ne ryhmiin, ja koko tutkimusaineistosta nousevia havaintoja arvioidaan kirjallisuudenopetukselle asetettujen tavoitteiden ja lukutaitotutkimusten valossa (ks. aineistolähtöinen analyysi: Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113). Analyysin tausta-aineistona käytetään tarvittaessa muita Lukuklaani-kyselyn vastauksia.

4.3 Tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti

Tutkimuksen pätevyyttä ja luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava, että tutkimuksessa käytetään valmiina saatua kyselyaineistoa. Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on näin ollen jälkikäteen haasteellisempaa kuin tilanteessa, jossa kirjoittaja olisi osallistunut kyselylomakkeen laadintaan ja tiedonkeruuseen (ks. Heikkilä 2008, 186).

Alkuperäistä Lukuklaani-kyselyaineistoa on rajattu pro gradu -tutkielmaa varten siten, että se vastaa tutkimuskysymyksiin mahdollisimman hyvin. Kyselystä on poimittu tutkimustehtävän mukaisesti ne kysymykset, jotka mittaavat kirjallisuudenopetuksen opetuskäytänteitä konkreettisesti. Aineistoa on rajattu myös vastaajien osalta: luokan- ja erityisluokanopettajat edustavat perusjoukkoa eli alakoulun 3.–6. vuosiluokan kirjallisuudenopetuksesta vastaavia toimijoita hyvin. Edustavuuden lisäksi aineiston suuren otoskoon ($n = 401$) voidaan katsoa lisäävän osaltaan mittauksen luotettavuutta (ks. Heikkilä 2008, 188).

Kuten edellä on kuvattu, analysoitava tutkimusaineisto koostuu pääasiallisesti sekamuotoisista monivalintamuuttujista, joilla on mitattu lukemisen työtapoja ja kirjallisuuden käsittelytapoja, sekä kahdesta asenneasteikollisesta kysymystyypistä, joilla on mitattu vastaajien mielipiteitä kirjallisuuden työtavoista. Monivalintakysymykset puoltavat paikkaansa kyselytutkimuksessa, jossa on selkeästi rajattu aihealue ja jossa vaihtoehdot ovat konkreettisesti määriteltävissä. Tutkimuskohde on rajattu alakoulun kirjallisuudenopetukseen, jossa on määriteltävissä konkreettisia, yleisesti tunnettuja ja käytettyjä työtapoja monivalintakysymyksen vastausvaihtoehdoiksi. Monivalintakysymysten hyvä puoli on muun muassa se, että valmiiden vastausvaihtoehtojen tarkoituksena on helpottaa vastaamista, tuottaa suhteellisen homogeenistä aineistoa ja mahdollistaa siten vastausten mielekäs vertailu. Kyselyssä monivalintakysymyksiin on lisätty avoin kysymys, jonka avulla on pyritty saamaan esiin valmiista vaihtoehdoista poikkeavia, uusia näkökulmia. (ks. Heikkilä 2008, 50–52; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 201.)

Tutkimuaineiston monivalintakysymyksiin liittyy tilastollisen analyysin kannalta myös haasteita, jotka on huomioitu tutkimuksen toteuttamisessa. Alkuperäisestä Excel-aineistosta muodostettua SPSS-havaintomatriisia on muokattu niin, että se soveltuu kvantitatiiviseen analyysiin. Monivalintakysymyksessä jokainen vastausvaihtoehto merkitsee yhtä muuttujaa, jossa vaihtoehtoina on oltava dikotomisat (0 = ei ja 1 = kyllä) vastausarvot (ks. Taanila 2017, 17–18). Alkuperäisen Excel-aineiston muuttujien vastausarvot eivät kaikin osin täyttäneet tätä edellytystä, joten monivalintamuuttujat on uudelleenkoodattu havaintomatriisiin. Lisäksi kunkin monivalintakysymyksen yksittäisistä muuttujista on muodostettu kysymystä vastaava muuttujakokonaisuus, jotta ristiintaulukointianalyysi voidaan suorittaa.

Toiseksi tutkimuksen toteutuksessa on huomioitu se seikka, että tutkimusaineiston vastausvaihtoehtoissa esiintyvät termit eivät välttämättä ole vastaajille yksiselitteisiä, mikä voi lisätä niiden tulkinnanvaraisuutta. Lisäksi monivalintakysymykset, joilla mitataan kirjallisuudenopetuksen käytänteitä kyselyn yleisessä osiossa (kirjallisuus koulun arjessa) ja erityisessä osiossa (viimeksi luetun kirjan käsittely) ovat keskenään erilaisia, mikä rajoittaa näiden osioiden tulosten vertailtavuutta keskenään. Jälkimmäisessä ei esimerkiksi ole eksplisiittisenä vastausvaihtoehtona kirjavinkkausta tai lukupiiriä. Asia on tarkemmin eritelty luvussa 5.3.

Suurimman haasteen tutkimuksen toteuttamiselle ja eritoten ristiintaulukointianalyysille muodostaa monivalintakysymysten luonne ja se, että vastaajille on mahdollistettu useiden vastausten antaminen samaan kysymykseen (ks. liite 1). Ristiintaulukointiin kuuluu muuttujien keskinäisen riippuvuuden ja tilastollisen merkitsevyyden testaaminen riippumattomuustestillä (Tähtinen ym. 2011, 137–139). Tutkimusaineiston monivalintakysymyksistä ei riippumattomuustestiä kuitenkaan voida suorittaa, sillä testin edellytykset havaintojen riippumattomuudesta eivät täyty: koska vastaaja on voinut valita useamman vastausvaihtoehdon, havainnot eli vastaukset eivät ole riippumattomia toisistaan. Näin ollen muuttujien välisten yhteyksien tilastollisesta merkitsevyydestä ei voida sanoa mitään eikä tuloksia voida myöskään yleistää. Vastaavantyyppisiä kyselyitä laadittaessa monivalinta-

kysymyksiin liittyviä haasteita olisi hyvä ottaa huomioon jo etukäteen, jotta kyselyaineistoa voidaan analysoida monipuolisesti myös tilastollisilla menetelmillä.

Tutkimusaineistossa on monivalintakysymysten lisäksi kaksi järjestysasteikollista muuttujaa, joilla on kartoitettu vastaajien arvioita kirjallisuudenopetuksesta. Toisessa kysymyksessä vastaajia pyydettiin arvioimaan 4-portaisella asteikolla kirjallisuudenopetuksen menetelmiä yleisesti, ja toisessa kysymyksessä tehtävänä oli arvioida 5-portaisella Likert-asteikolla omaa opetusta eri väittämien avulla. Tutkimuksen toteutuksessa on huomioitu se, että väittämiin voi liittyä tiettyä tulkinnanvaraisuutta: vastaajat voivat ymmärtää annetun väittämän ja skaalauksen eri tavoin (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 231–233). Lisäksi oman työskentelyn arvioiminen voi lisätä myönteisten arvioiden määrää. Arviointiin, ja etenkin itsearviointiin liittyy aina subjektiivinen puoli. Grünthalin ja muiden mukaan tulosten antama kuva kirjallisuudenopetuksen tilasta voi olla todellista myönteisempi myös siitä syystä, että kyselyyn ovat mahdollisesti vastanneet kirjallisuudenopetukseen myönteisesti suhtautuvat opettajat (Grünthal ym. 2019). Myönteisestä suhtautumisesta voisi kertoa se, että lähes 85 % vastaajista tulee hankekouluista, jotka osallistuivat Lukuklaani-hankkeen järjestämään koulukirjastojen kehittämiskilpailuun.

Edellä esitetyt haasteet huomioidaan tutkimuksen toteuttamisessa, ja niihin liittyvät havainnot nostetaan esiin varsinaisessa tulososiossa. Tällä pyritään varmistamaan tutkimuksen huolellinen toteuttaminen. Tulosten luotettavuuden arvioimiseksi tutkimustuloksia ja niiden merkitystä tarkastellaan muun lukututkimuksen valossa.

5 KIRJALLISUUDENOPETUKSEN KÄYTÄNTEET JA NIIDEN ARVIOINTI LUKUKLAANI-KYSELYAINEISTOSSA

5.1 Kirjallisuudenopetuksen työtapoja ja opettajien arviot työtavoista

Lukuklaani-kyselyaineiston ensimmäisessä analyysiosiossa tarkastellaan opettajien tuntemia ja käyttämiä lukemisen työtapoja ja kirjallisuuden käsittelytapoja yleisesti. Lisäksi kartoitetaan vastaajien mielipiteitä, miten he arvioivat kirjallisuuden käsittelytapojen lisäävän oppilaiden lukuintoa.

5.1.1 Käytetyt lukemisen työtavat

Opettajien käyttämiä lukemisen työtapoja kartoitettiin Lukuklaani-kyselyssä yhdessä monivalintakysymyksessä, jossa vastaajat saivat valita kahdeksasta valmiista vastausvaihtoehdoista useamman vaihtoehdon. Lisäksi heille annettiin avoimen vastauksen mahdollisuus. Vastauksista tuotetut tunnusluvut osoittavat, että selkeästi useimmiten opettajilla on käytössä yksilölliset lukemisen työtavat: lähes kaikissa opetusryhmissä oppilas lukee itsekseen oppitunnilla tai kotona. Taulukosta 1. käy myös ilmi, että lähes jokainen opettaja lukee oppilaille ja toimii siten lukemisen mallina ja innoittajana lapsille. Useimmissa luokissa oppilaat lukevat myös yhdessä, pareittain tai ryhmissä. Vähiten vastaajat käyttävät koko luokan harjoittamaa kuorolukua.

TAULUKKO 1.

Opettajien käyttämiä lukemisen työtapoja (%-osuus vastaajista, n = 401)

Työtap	%-osuus vastaajista
Jokainen oppilas lukee itsekseen tunnilla	99,0
Opettaja lukee oppilaille	94,5
Jokainen oppilas lukee kotona	85,8
Oppilaat lukevat vuorotellen koko luokalle	66,8
Oppilaat lukevat pareittain	65,8
Oppilaat lukevat ryhmissä	58,4
Luokassa kuunnellaan äänikirjaa	37,7
Luetaan yhteen ääneen	24,7
Muu tapa, mikä?	3,2

Aineistosta muodostettu summamuuttujataulukko osoittaa, että lukemisessa varioidaan työtapoja (taulukko 2). Vastaajat käyttävät monipuolisesti eri

lukemisen työtapoja, sillä jokainen opettaja hyödyntää opetuksessaan vähintään kahta lukutapaa ja kaksi kolmasosaa vastaajista käyttää keskimäärin 4–6 lukemisen työtapaa. Hiljaisen yksilölukemisen rinnalla hyödynnetään siis hyvin usein myös ääneen lukemista siten, että opettaja lukee ääneen oppilaille tai oppilaat lukevat perinteiseen tapaan vuorotellen koko luokalle. Myös pari- ja ryhmälukemista käyttää useampi kuin joka toinen opettaja: tosin kysymyksestä ei käy ilmi, onko tämä ääneen vai hiljaista lukua. Avoimissa vastauksissa (n = 13) korostuvat niin ikään yhteiset ääneen lukemisen tavat. Niissä mainitaan esimerkiksi lukeminen kummioppilaalle tai koulukoiralle, oppilaan lukemisen äänittäminen, porinaluku ja vaelteluluku.

TAULUKKO 2.

Käytettyjen lukutapojen lukumäärä opettajaa kohden (%-osuus vastaajista, n = 401)

	Käytettyjen lukutapojen lukumäärä							
	2	3	4	5	6	7	8	9
Vastaajien %-osuus	3,2	6,2	20,9	21,9	24,9	14,2	8,2	0,2

Lukemisen työtavoista voidaan nostaa tarkasteluun ääneen lukeminen ja sen merkitys lapsen lukutaidon kehitykselle. Esimerkiksi opettajien ääneen lukemisen hyödyistä eri luokka-asteilla on lukuisia tutkimuksia etenkin angloamerikkalaisessa kontekstissa. Niissä ääneen lukeminen on todettu merkittävimmäksi keinoksi lasten lukuharrastuneisuuden ja lukutaidon eri osa-alueiden kehittymiselle edellyttäen, että se on oppilaita aktivoivaa vuorovaikutteista toimintaa. (Morrow & Gambrell 2002; Lane & Wright 2007; Santoro ym. 2008; Warner ym. 2016). Tutkimuksissa, joissa on kartoitettu opettajien asettamia tavoitteita ääneen lukemiselle, nousevat esiin samat teemat: lukemisen mallin antaminen, lukuharrastuneisuuden herättäminen ja oppilaiden kuullun ymmärtämisen kehittäminen (Albright & Ariail 2005; Ariail & Albright 2006). Myös Niina Lehtosen pro gradu -tutkimukseen osallistuneista suomalaisista luokanopettajista (n = 86) yli puolet nimeää ääneen lukemiselle tärkeimmäksi tavoitteeksi lukuharrastuneisuuden kehittämisen tai esteettisen kokemuksen tarjoamisen oppilaille. Joka neljäs opettaja mainitsee lisäksi kuullun ymmärtämistaitojen kehittämisen. (Lehtonen 2011, 44–46.) Ääneen lukemista harjoitellaan myös pareittain ja pienryhmissä tapahtuvan vuorovaikutteisen lukemisen eri muodoissa. Parilukeminen harjoittaa tutkijoiden

mukaan esimerkiksi lukemisen sujuvuutta ja kehittää lukustrategioita sekä kuullun ja luetun ymmärtämistä. Luetun välitön jakaminen vahvistaa myös vuorovaikutustaitoja. (Ks. Meisinger, Schwanenflugel, Bradley & Stahl 2004; Flint 2010.)

Yhteenvedona voidaan todeta, että Lukuklaani-kyselytutkimukseen vastanneiden keskuudessa yksilölliset (hiljaa) lukemisen tavat ovat useimmiten käytettyjä menetelmiä, mikä havainto on myös linjassa PIRLS 2016 -tulosten kanssa. Lukutaitotutkimuksessa kartoitettiin yhtenä kysymyksenä lukemiseen liittyvien toimintojen useutta opetuksessa, joista eniten käytetty oli nimenomaisesti oppilaiden hiljainen itsekseen lukeminen (Leino ym. 2017, 49). Positiivinen tulos on, että opettajat käyttävät opetuksessaan useita eri lukemisen menetelmiä ja että lähes kaikki vastaajat lukevat oppilailleen. Useimmissa luokissa myös luetaan ääneen yhdessä. Ääneen lukemisen hyödyistä on runsaasti tutkimustietoa, ja vuorovaikutteisten lukemisen menetelmien puolesta puhuvat myös opetussuunnitelman perusteissa mainitut tekijät kuten lukemisen elämyksellisyys ja lukukokemusten jakaminen muiden kanssa. Opettajan antama lukemisen malli ja yhdessä ääneen lukeminen koulussa korostuvat entisestään, sillä kodeissa yhteinen lukeminen on vähentynyt, ja vanhempien asenteet lukemista kohtaan ovat kehittyneet 2010-luvulla kielteisempään suuntaan (Leino ym. 2017, 36–37; Vorlesestudie 2018).

5.1.2 Käytetyt kirjallisuuden käsittelytavat

Kirjallisuudenopetuksen työtapojen yleistä tunnettuutta ja käyttöä kartoitettiin Lukuklaani-kyselyssä yhdessä monivalintakysymyksessä. Vaihtoehtoina tehtävässä oli kuusi työtapaa, joista vastaajat voivat valita useamman vastauksen.

TAULUKKO 3.

Kirjallisuuden käsittelytapojen käyttö ja tunnettuus (%-osuus vastaajista, n = 401)

Työtapa	Tunnen ja olen käyttänyt	Tunnen, mutta en ole käyttänyt	En tunne
Kirjavinkkaus	91,8	7,7	0,5
Lukudiplomi	85,3	14,0	0,7
Lukutoukka, Lukupuu tmv.	61,8	19,0	19,2
Draama	59,9	32,9	7,2
Lukupiiri	58,1	39,7	2,2
Lukukilpailu	19,7	40,1	40,1

Kuten taulukko 3 osoittaa, kaikki annetut kirjan käsittelytavat lukukilpailua lukuun ottamatta ovat erittäin hyvin tai hyvin tunnettuja vastaajien keskuudessa. Työtavat ovat myös hyvin käytettyjä, sillä vähintään puolet opettajista on käyttänyt niitä. Poikkeuksena on lukukilpailu, joka on ollut käytössä vain joka viidennellä vastaajalla. Kyselyyn vastanneiden opettajien keskuudessa suosituimmat työtavat ovat yksilölliset kirjallisuuden käsittelytavat kirjavinkkaus ja lukudiplomi. Yhteistoiminnallisia työtapoja kuten draamaa ja lukupiiriä käytetään edellisiä selvästi vähemmän. Yksilötehtävien osuus korostuu myös monivalintatehtävää seuraavan avoimen kysymyksen vastauksissa (n = 58), joista noin puolessa (28) mainitaan sellaiset kirjalliset tehtävät kuin lukudiplomi, kirja-arviot, lukubingo ja opettajan laatimat tehtävät. Oppilaiden pitämät kirjaesitelmät mainitaan yhdeksän kertaa. Sen sijaan audiovisuaaliset tai taiteelliset työtavat saavat yhteensä alle kymmenen mainintaa. 15 vastauksessa kuvaillaan erilaisia lukemisen tapoja (opettajaan ääneen lukeminen, parilukeminen ja hiljaa lukeminen), mikä viittaisi siihen, että vastaajat ovat ymmärtäneet kysymyksen eri tavalla kuin mitä tehtävässä on tarkoitettu.

Työtapojen käytön yleisyyden taustalla lienee useita tekijöitä. Kirjavinkkauksen ja lukudiplomin suosiota selittänevät osaltaan niiden hyvä saatavuus ja helppokäyttöisyys. Kun opettajilta kysyttiin jäljempänä, miten tärkeänä he pitävät kirjallisuudenopetuksessa tehtävääineistojen helppoa saatavuutta, peräti 87 % vastaajista ilmoitti sen olevan erittäin tärkeää. Edellä mainittujen työtapojen suosiossa näkyy muun muassa kirjastojen tarjoama vahva tuki koulujen kirjallisuudenopetukselle ja vakiintuneet, hyväksi kehitetyt käytännöt.

Kirjavinkkaus esimerkiksi on keskeisessä roolissa kirjastojen ja peruskoulujen välisessä yhteistyössä (Lindberg 2014, 113–114).

Yhteistoiminnallisten työtapojen kuten draaman ja lukupiirin vähäisempää käyttöä selittänevät muun muassa seuraavat tekijät: ne voidaan esimerkiksi kokea työläinä ja aikaa vievinä opetusmenetelminä tai työtapojen hallinta ei välttämättä ole niin vahvalla pohjalla kuin suosituimpien työtapojen. Jäljempänä kyselyssä vastaajia pyydettiin määrittelemään lukupiirityöskentelyä. Vastausten perusteella käsitykset siitä näyttävät olevan hyvin heterogeenisiä (Grünthal ym. 2019). Tähän seikkaan viittaa myös joidenkin opettajien vaikeus arvioida näiden työtapojen vaikutusta oppilaiden lukuintoon (taulukko 4). Tutkijoiden mukaan draama ja lukupiiri haastavat opettajan roolia ja perinteistä opettajajohtoista luokkahuonetyöskentelyä: kummassakin työtavassa opettajan ensisijainen tehtävä ei ole niinkään opettaa, vaan ohjata, mahdollistaa ja tukea oppilaisen itsenäistä työskentelyä (ks. Heikkinen 2005, 171–182; Daniels 2002, 23–24). Tämä voi osaltaan vaikuttaa mainittujen työtapojen vähäisempään käyttöön kirjallisuudenopetuksessa.

POPS 2014 ohjaa kirjallisuudenopetuksessa valitsemaan oppilaslähtöisiä eli oppilaita osallistavia ja aktivoivia vuorovaikutteisia työtapoja, jotka tekevät mahdolliseksi yhdessä toimimisen ja lukukokemusten jakamisen. Yhteistoiminnalliset työtavat ja eritoten draama ovat vahvasti esillä 3.–6.-luokkien suomen kielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 168–170). Suosituimmista kirjallisuuden käsittelytavoista kirjavinkkauksessa on mukana lukukokemuksen jakaminen ja sosiaalinen vuorovaikutus. Lukudiplomitöskentelyssä tämä sosiaalinen ulottuvuus jää vähäiseksi, ellei lukukokemuksista keskustella ja arvioida niitä yhdessä (ks. Leino ym. 2017, 56). Noin 60 % kyselyyn vastanneista opettajista käyttää erilaisia yhteistoiminnallisia työtapoja, joten niiden käyttöä kirjavinkkauksen ja lukudiplomin rinnalla on varaa laajentaa. Kuten aiemmin on lukututkimusten perusteella esitetty, luetun ymmärtämisen ja lukumotivaation kannalta sosiaalinen vuorovaikutus on keskeinen tekijä.

5.1.3 Opettajien arviot kirjallisuuden käsittelytavoista

Opettajien arvioita siitä, miten kirjallisuuden käsittelytavat vaikuttavat oppilaiden lukuintoon, mitattiin neliportaisella asteikolla (taulukko 4). Kuten on nähtävissä, suosituimmat työtavat kirjavinkkaus ja lukudiplomi arvioidaan vaikutukseltaan parhaimmiksi, sillä noin yhdeksän kymmenestä opettajasta kokee ne lukemiseen innostavina työtapoina. Tämä myös selittää osaltaan niiden käytön suosiota kirjallisuudenopetuksessa. Yhteisölliset kirjallisuuden käsittelytavat arvioidaan vaikutukseltaan edellisiä heikommiksi. Lukupiiri ja draama arvioidaan vähiten lukuintoa kasvattaviksi työtavoiksi, mikä voi osaltaan myös olla syynä niiden vähäisempään käyttöön kirjallisuudenopetuksessa. Toki niidenkin kohdalla vähintään 75 % vastaajista näkee työtavat lukuintoa kasvattavina menetelminä. Vähiten käytetty työtapana lukukilpailu eroaa tässä suhteessa edellisistä, sillä se arvioidaan vaikutukseltaan paremmaksi kuin draama tai lukupiiri.

TAULUKKO 4.

Opettajien arviot, miten käytetyt työtavat ovat kasvattaneet oppilaiden lukuintoa (%-osuus vastaajista, n = 401)

Työtapana	Merkittävästi	Jonkin verran	Ei lainkaan	Ei osaa sanoa
Kirjavinkkaus	30,7	62,8	1,9	4,6
Lukudiplomi	24,3	64,3	5,8	5,6
Lukutoukka, Lukupuu tmv.	16,1	67,3	2,8	13,7
Lukukilpailu	17,7	63,3	6,3	12,7
Lukupiiri	15,9	61,4	7,7	15,0
Draama	13,3	61,7	5,4	19,6

Opettajien vastauksissa eroja on nähtävissä etenkin arviointiasteikon kohdissa ”merkittävästi” ja ”ei osaa sanoa”. Kirjavinkkaus kasvattaa lukuintoa merkittävästi lähes joka kolmannen opettajan mielestä ja lukudiplomi joka neljännen opettajan arvioimana. Vastaavasti lukupiirin osalta vain noin joka kuudes opettaja arvioi sen kasvattavan lukuintoa merkittävästi ja draaman osalta vastaavan arvion antaa noin joka kahdeksas opettaja. Näiden työtapojen kohdalla myös epätietoisien vastaajien määrä on suhteessa vähintään kolmikertainen verrattuna kirjavinkkauksesta ja lukudiplomista annettuihin arvioihin: lukupiirin osalta noin joka seitsemäs opettaja ei osaa arvioida

vaikutusta, ja draamaa hyödyntävistä opettajista joka viides ei osaa sanoa työskentelytavan vaikutuksesta lukuintoon mitään. Vaikeus arvioida työtapoja voi viitata siihen, että vastaajilla ei ole selkeää käsitystä työtavasta tai opettajan roolista sen ohjaajana. Näin näyttäisi olevan ainakin lukupiirin kohdalla (Grünthal ym. 2019).

Vastaajien arvioista voidaan yhteenvetona todeta, että he ovat pääsääntöisesti tyytyväisiä käyttämiinsä työtapoihin, sillä vähintään kolme neljästä arvioi, että työtavoilla on oppilaiden lukuintoa kasvattava vaikutus. Lisäksi on nähtävissä, että työtapojen käytön yleisyys ja opettajien arviot ovat pääsääntöisesti linjassa keskenään: Mitä suositumpi työtapo ja paremmin hallittu opetusmenetelmä, sen suurempi lukuintoa kasvattava vaikutus työtavalla arvioidaan olevan.

5.2 Viimeksi luetun kirjan käsittely ja opettajien arviot käsittelystä

Lukuklaani-tutkimuskyselyn yksi keskeinen painopistealue on kokonaisten kirjojen lukeminen ja niihin liittyvät käytänteet (Grünthal ym. 2019). Tämän vuoksi kyselyssä kartoitettiin laajana teemakokonaisuutena viimeksi luetun kirjan käsittelytapoja ja opettajien arvioita käsittelyn onnistumisesta, minkä tuloksia tarkastellaan tässä analyysiosiossa. Lisäksi selvitetään, mitä opetusmenetelmiä onnistuneeksi koettu ja oppilaita innostavaksi arvioitu kirjan käsittely pitää sisällään.

Luetun kirjan käsittelytapoja koskeviin kysymyksiin vastasivat ainoastaan ne opettajat, jotka luetuttivat oppilaillaan kokonaisen kirjan viimeisen lukukauden aikana ja joilla siten voidaan olettaa kirjan käsittelyn olevan vielä tuoreessa muistissa. Vastaajajoukko ($n = 343$) kattaa 85,5 prosenttia tutkielman kokonaistoksesta. Muilta vastaajilta kysymykset oli poissuljettu. Lukukausi tarkoittaa käytännössä syyslukukautta 2017, jonka lopussa Lukuklaani-kysely toteutettiin. Vastanneista kaksi kolmasosaa oli luetuttanut kirjan viimeisen kuukauden aikana, mikä osoittaa, että kokonaisia kirjoja luetaan 3.–6. luokilla varsin aktiivisesti. Samaan aikaan kuitenkin joka seitsemäs opettaja ei ollut antanut

kuluneen lukukauden aikana lainkaan tehtäväksi lukea kokonaista kirjaa. Vastaajien joukossa on myös joitakin opettajia (3,2 %), jotka eivät ole koskaan luetuttaneet oppilailla kokonaista teosta.

5.2.1 Viimeksi luetun kirjan käsittelytavat

Viimeksi luetulla kirjalla tarkoitetaan kyselyssä oppilaiden lukemaa viimeisintä kokonaisteosta. Luokasta riippuen se voi tarkoittaa yhtä kirjaa, jonka kaikki lukivat tai useita eri kirjoja, joita oppilaat lukivat samanaikaisesti. Tämä käy ilmi taustakysymyksestä, jossa opettajat pyydettiin nimeämään luettuja kirjoja ja jossa monet vastaajat ovat listanneet useita teoksia. Luetun kirjan käsittelytapoja kartoitettiin ensin kategorioittain (taulukko 5), jonka jälkeen ne vastaajat, jotka olivat teetättäneet yksilö- ryhmä- tai luokkatehtäviä, tarkensivat käyttämiään työtapoja näiden kolmen kategorian sisällä. Kaikki kysymykset ovat luonteeltaan monivalintakysymyksiä, joissa vastaaja voi valita useamman vaihtoehdon. Lisäksi kysymyksissä oli avoimen vastauksen mahdollisuus.

TAULUKKO 5.

Viimeksi luetun kirjan käsittely oppitunnilla kategorioittain (n = 343)

Käsittelykategoria	Vastaajien lukumäärä	%-osuus kaikista vastaajista
Yksilöllisesti	129	37,6
Koko luokan kesken	112	32,7
Ryhmissä (esim. lukupiireissä)	94	27,4
Muulla tavoin, miten?	62	18,1
Emme käsitelleet kirjaa luokassa/oppitunnilla	51	14,9

Kuten on nähtävissä, viimeksi luetun kirjan käsittelyssä suosituimpia ovat erilaiset yksilölliset työtavat, sillä lähes 38 % opettajista ilmoittaa teetättäneensä yksilötehtäviä. Tämä on linjassa edellä kartoitetun kirjallisuudenopetuksen yleisten käytäntöjen kanssa (ks. luku 5.1.2). Toiseksi suosituin kategoria on koko luokan kesken käsittely ja kolmanneksi suosituin on ryhmissä käsittely. Yllättävää on, että joka seitsemännentoista opettajan (n = 51) luokassa luettua kirjaa ei käsitelty lainkaan. Havainnon voidaan katsoa vahvistavan osaltaan PIRLS 2016 -lukutaitotutkimuksen tuloksia, jonka mukaan luetun prosessointia on

suomalaiskouluissa vähemmän kuin muissa tutkimukseen osallistuneissa maissa (Leino ym. 2017, 48–49; Grünthal ym. 2019).

Avoimista vastauksista (n = 62) suurin osa on tehtävässä annettujen kategoriovaihtoehtojen tarkentavia selityksiä: yli puolessa avoimista vastauksista mainitaan yksilölliset käsittelytavat kuten kirjalliset tehtävät tai kirjavinkkaus, ja viidesosa avoimista vastauksista kuuluu annettuun kategoriaan ”koko luokan kesken”. Uusina työtapoina avoimissa vastauksissa on pareittain tehtyt tehtävät, joista oli kuusi mainintaa, ja kahden luokan kesken tehtyt tehtävät, joka mainittiin kerran. Avoimet vastaukset vahvistavat siten kahden eniten käytetyn kategorian eli yksilötehtävien ja luokkatehtävien osuutta.

Seuraavissa kysymyksissä vastaajia pyydettiin tarkentamaan kunkin kategorian sisällä annettujen vaihtoehtojen välillä, mitä työtapoja he käyttivät viimeksi luetun kirjan käsittelyssä. Yksilö-, ryhmä- ja luokkatehtäviä teetättäneitä opettajia oli yhteensä 230, joilta vastauksia kertyi kaikkiaan 563. Kuten taulukko 6 osoittaa, suurin osa eli noin kaksi kolmasosaa opettajista on käyttänyt viimeksi luetun kirjan käsittelyssä useampaa kuin yhtä tapaa. Keskimäärin opettajat ovat käyttäneet 2–3 tapaa, mutta joukosta löytyy vastaajia, jotka ovat hyödyntäneet lukuisia eri työmuotoja.

TAULUKKO 6.

Kirjan käsittelyssä käytettyjen työtapojen lukumäärä per opettaja (%-osuus vastaajista, n = 230)

Käytettyjen työtapojen lukumäärä										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vastaajien %-osuus	32,6	31,7	17,4	7,0	5,7	2,2	1,3	1,7	-	0,4

Eniten vastaajissa on yksilötehtäviä teetättäneitä opettajia. Kun vertaa taulukoiden 7, 8, ja 9 tunnuslukuja keskenään, yksilötehtävissä opettajien vastaukset jakautuvat tasaisesti kategorian eri vaihtoehtojen välille. Suosituimmat yksilölliset käsittelytavat olivat lukudiplomit ja kirja-arviot, joita kumpaakin oli käyttänyt noin puolet tämän kategorian vastaajista (n = 129). Reilu neljännes opettajista mainitsee kuvataidetyöskentelyn, ja noin joka kuudes opettaja on teetättänyt lukupäiväkirjoja. Avoimissa vastauksissa (n = 17)

mainitaan useimmiten kirjalliset tehtävät ja suulliset esitelmät. Lisäksi niissä mainitaan uutena työtapana suullinen keskustelu opettajan kanssa.

TAULUKKO 7.

Opettajien käyttämät yksilölliset kirjan käsittelytavat (n = 129)

Työtapa	Vastaajien lukumäärä	Prosenttiosuus vastaajista
Oppilas teki lukudiplomitehtävän	69	53,5
Oppilas kirjoitti kirja-arvion	61	47,3
Oppilas käsitteli kirjaa piirtäen tai askarrellen	36	27,9
Oppilas kirjoitti lukupäiväkirjan	20	15,5
Muulla tavoin, miten?	17	13,2
Oppilas kirjoitti kirjoitelman	9	7,0
Oppilas teki kokeen	5	3,9

Ryhmätehtävien kohdalla työtapojen käyttö on keskittynyt tiettyjen opetusmenetelmien hyödyntämiseen. Ylivoimaisesti suosituin työtapa on yhteiset keskustelut: lähes jokainen tämän kategorian vastaajista (n = 94) ilmoittaa käyttäneensä pienryhmäkeskusteluja. Tämän lisäksi lähes puolet kysymykseen vastanneista oli käyttänyt lukupiirityöskentelyä muistuttavaa työtapaa, jossa piirretään, kirjoitetaan tai askarrellaan pienryhmissä. Draamaa oli hyödyntänyt joka neljäs opettaja, ja noin joka kymmenes vastaaja puolestaan oli käyttänyt audiovisuaalisia välineitä kirjan työstämisessä. Avoimissa vastauksissa (n = 7) mainitaan muun muassa kirjavinkkaukset. Lisäksi uusina asioina mainitaan lukuportfoliot ja oppilaiden tekemät erilaiset tehtävät (esim. Kahoot) toisille oppilaille.

TAULUKKO 8.

Opettajien käyttämät kirjan käsittelytavat ryhmissä (n = 94)

Työtapa	Vastaajien lukumäärä	Prosenttiosuus vastaajista
Keskustellen	87	92,6
Yhteistyössä piirtäen, kirjoittaen tai askarrellen	46	48,9
Draaman avulla	24	25,5
Audiovisuaalisesti, esim. kuvattiin video	9	9,6
Muulla tavoin, miten?	7	7,4

Luokkatehtäviä käyttäneiden vastaajien kohdalla huomiota kiinnittää vastausten jakautuminen pääsääntöisesti kahden työtavan kesken: yli kaksi kolmasosaa

kysymykseen vastanneista opettajista (n = 112) oli käsitellyt kirjaa opettaja-johtoisen keskustelun keinoin ja hieman yli puolet oli käyttänyt työskentelytapana oppilaiden esityksiä. Muita vaihtoehtoina olleita työtapoja oli käytetty merkittävästi vähemmän, ja esimerkiksi draamaa tai audiovisuaalisia työskentelytapoja hyödynsi ani harva. Avoimissa vastauksissa (n = 12) mainitaan muun muassa kaksi kertaa kirjavinkkaukset koko luokalle ja uutena asiana yhdessä katsotut elokuvat tai kirjatrailerit.

TAULUKKO 9.

Opettajien käyttämät kirjan käsittelytavat koko luokan kesken (n = 112)

Työtap	Vastaajien lukumäärä	Prosenttiosuus vastaajista
Keskusteltiin opettajan johdolla yhteisesti	80	71,4
Oppilaat pitivät esityksiä koko luokalle	58	51,8
Järjestettiin paneelikeskusteluja, väittelyitä tai muita oppilaskeskusteluja	12	10,7
Muulla tavoin, miten?	12	10,7
Draaman avulla	7	6,3
Audiovisuaalisesti, esim. kuvattiin video	4	3,6

Yhteenvedona yksilö-, luokka- ja ryhmätyöskentelytapojen monivalintavastauksista voidaan todeta, että viimeksi luetun kirjan käsittelyssä on pääsääntöisesti hyödynnetty kahdenlaisia työtapoja: yksilötehtäviä ja yhteisiä keskusteluja. Yksilötehtävien, joista valtaosa on kirjallisia tehtäviä, osuus on noin 39 % ja keskusteluihin painottuvien opetusmenetelmien yhteenlaskettu osuus on kaikkiaan noin 32 %. Yhteistoiminnallisten työtapojen osuus on yhteenlaskettunakin marginaalinen, sillä lukupiiriä muistuttavan työskentelyn osuus on 8%, draaman osuus on yhteensä noin 6 %, ja audiovisuaalisia menetelmiä oli käytetty vain 2 %. Yksittäisistä työtavoista viisi suosituinta menetelmää olivat ryhmäkeskustelut, opettajajohtoiset koko luokan keskustelut, lukudiplomit, kirja-arviot ja oppilaan pitämät suulliset esitykset koko luokalle. Kuten on nähtävissä, työtapojen käyttö on keskittynyttä. Yksilö-, ryhmä- ja luokkatehtäviä kartoittavissa monivalintakysymyksissä annettuja vastausvaihtoehtoja oli yhteensä 18 (liite 1: kysymykset 38–40). Edellä mainittujen viiden suosituimman työtavan osuus kattaa yhteensä noin 63 % kaikista annetuista vastauksista (n = 563). Tulos osoittaa myös, että opettajajohtoiset työtavat ovat vahvasti edustettuina vastaajien luokahuonekäytännöissä.

Opetussuunnitelman perusteissa painotetaan lukukokemusten monipuolista jakamista lukuharrastuneisuuden ja lukutaidon kehittämisessä (POPS 2014, 171). Luetusta keskusteleminen on myös yksi keskeisistä suosituksista, joita suomalaiset lukutaitoasiantuntijat antavat kirjallisuudenopetuksen kehittämiseksi (Leino ym. 2017, 56) ja jonka merkitys luetun ymmärtämisen kehittymiselle on osoitettu lukuisissa tutkimuksissa (ks. Nystrand 2006). Lukuklaani-kyselyn tuloksissa positiivista siis on, että ryhmäkeskustelut ja opettajajohtoiset koko luokan keskustelut olivat suosituimmat yksittäiset työtavat vastaajien keskuudessa. Positiivista on myös se, että erilaisten ryhmä- ja luokkatehtävien yhteenlaskettu osuus vastauksista oli hieman yli 61 % ja että suurin osa opettajista on varioinut käytettyjä työtapoja ja hyödyntänyt vähintään kahta eri menetelmää viimeksi luetun kirjan tai luettujen kirjojen käsittelyssä. Kuten edellä havaittiin, kirjan käsittelytavat keskittyivät kuitenkin muutamiiin työmuotoihin, joissa korostuvat opettajajohtoiset opetusmenetelmät. Oppilaslähtöisiä opetusmenetelmiä on käytetty merkittävästi vähemmän. Yhteistoiminnallisiksi luettavien työtapojen kuten draaman ja audiovisuaalisen työskentelyn tai lukupiirityöskentelyä muistuttavan ryhmätyön yhteenlaskettu osuus kaikista vastauksista on alhainen ollen vain 16 %.

5.2.2 Opettajien arviot viimeksi luetun kirjan käsittelystä

Opettajien arvioita viimeksi luetun kirjan käsittelyn vaikutuksesta oppilaiden lukuinnostukseen mitattiin kyselyssä neljän väittämän avulla, joissa arvioitavana olivat käsittelyn onnistuminen, tyttöjen ja poikien innostuminen ja käsittelyn tuottamat vaikeudet. Vastaajat ottivat kantaa väittämiin viisiportaisen Likert-asteikon vastausvaihtoehdoilla. Kysymykseen vastasivat ne opettajat (n = 292), jotka ilmoittivat käsitelleensä viimeksi luettua kirjaa joko yksilöllisesti, ryhmätyönä, koko luokan kesken tai muulla tavoin.

TAULUKKO 10.

Opettajien arviot kirjan käsittelystä Likert-asteikolla (%-osuus vastaajista, n = 292)

Arvioitu väittämä	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	En osaa sanoa
Kirjan käsittely onnistui hyvin	25,7	62,7	8,9	0,0	2,7
Tytöt innostuivat tästä lukutehtävästä	38,4	51,0	7,5	0,0	3,1
Pojat innostuivat tästä lukutehtävästä	22,6	55,8	18,8	0,7	2,1
Lukutehtävä tuotti joillekin oppilaille erityisiä vaikeuksia	30,1	43,8	15,8	9,2	1,0

Kuten on nähtävissä, valtaosa opettajista on tyytyväisiä kirjan käsittelyyn ja valitun työtavan tai valittujen työtapojen vaikuttavuuteen. Taulukko 10 osoittaa, että lähes 90 % vastaajista suhtautuu myönteisesti väittämiin, joissa käsitellään kirjan käsittelyn onnistumista ja tyttöjen innostumista. Poikien innostumisesta samaa mieltä on hieman vähemmän, noin 80 % vastaajista. Tunnuslukuja tarkasteltaessa on huomioitava, että vastaajat arvioivat nimenomaisesti omaa työskentelyään, mikä voi vaikuttaa arviointiin myönteisesti. On myös huomattava, että onnistumisen kokemukset ja myönteiset arviot lukutehtävästä eli kirjan käsittelystä eivät sulje pois koettuja haasteita, sillä samaan aikaan valtaosa vastaajista arvioi työtapojen tuottaneen vaikeuksia joillekin oppilaille.

Kun tarkastellaan annettuja arvioita lähemmin, niin huomiota kiinnittää esimerkiksi se, että vain neljäsosa vastaajista on täysin sitä mieltä, että viimeksi luetun kirjan käsittely onnistui hyvin. Positiivinen tulos kuitenkin on, että osittain eri mieltä asiasta oli vain joka yhdestoista opettaja, ja täysin eri mieltä ei ollut kukaan. Tuloksissa huomiota kiinnittävät myös opettajien arviot tyttöjen ja poikien innostuneisuudesta, missä on selkeä ero. Opettajat arvioivat poikien lukuinnostuksen olevan selvästi vähäisempää kuin tyttöjen lukuinnostuksen, sillä noin 38 % vastaajista oli täysin siltä mieltä, että tytöt innostuivat lukutehtävästä, kun taas poikien innostumista arvioi vastaavalla tavalla noin 23 %. Vastaavasti tyttöjen osalta eri mieltä oli vain noin 8 % opettajista, kun taas poikien kohdalla lähes 20 % vastaajista ilmoitti olevansa asiassa eri mieltä.

Arviot kirjan käsittelyn onnistumisesta korreloivat kääntäen sen kanssa, miten vastaajat ovat arvioineet lukutehtävän tuottamia vaikeuksia. Noin neljäsosa

vastaajista oli täysin sitä mieltä, että viimeksi luetun kirjan käsittely onnistui hyvin, ja vastaavasti joka neljäs vastaaja oli täysin tai osittain sitä mieltä, että lukutehtävä ei tuottanut erityisiä vaikeuksia kenellekään. Vaikka valtaosa opettajista arvioi kirjan käsittelyn onnistuneen ainakin jossain määrin, oli kolme neljästä opettajasta samalla sitä mieltä, että luokassa on oppilaita, joille lukutehtävä tuotti vaikeuksia. Lukutehtävän tuottamista vaikeuksista opettajat raportoivat avoimessa kysymyksessä. Vastauksia tuli 153 opettajalta, mikä on noin 52 % kaikista kirjan käsittelyn arviointiin osallistuneista vastaajista. Vastaukset voidaan jaotella kuuteen ryhmään, jotka ovat lukutaito, kielteiset asenteet ja motivaatio, aikataulukysymykset, kielitaito, vaikeudet tehtävien tekemisessä sekä muut syyt. Valtaosa vaikeuksista käsittelee lukusitoutuneisuutta tai lukutaitoa: 46 % vastaajista ilmoittaa vaikeudeksi heikon motivaation, puutteet keskittymiskyvyssä ja kielteisen asenteen, ja 28 % opettajista mainitsee puutteet oppilaan lukutaidossa. Noin 9 % viittaa aikatauluhaasteisiin, ja vain 7 % mainitsee eksplisiittisesti heikon kielitaidon viitaten tällä S2-oppilaisiin.

Opettajien arvioiden lähempi tarkastelu nostaa esiin kolme asiaa. Ensiksikin ne kertovat osaltaan oppilaiden sitoutumisesta lukutaidon opetukseen. Kun lasketaan Lukuklaani-kyselyssä tyttöjen ja poikien innostusta mitanneiden väittämien täysin samaa mieltä -vastausten keskiarvo, noin 30 % opettajista on täysin sitä mieltä, että oppilaat innostuivat asianomaisesta lukutehtävästä. Eniten vaikeuksia lukutehtävässä tuottivat avointen vastausten mukaan nimenomaan oppilaiden heikko motivaatio ja kielteiset asenteet. Havainnon voidaan katsoa olevan linjassa PIRLS-tulosten kanssa, joiden mukaan suomalaislasten lukusitoutuneisuus on verrattain vähäistä: vuoden 2016 PIRLS-lukutaitotutkimuksen mukaan vain 39 % neljäsluokkalaisista kokee olevansa hyvin sitoutunut lukemisen opetukseen (Leino ym. 2017, 29–30).

Toiseksi opettajien työtapaa arviot kiinnittävät huomion opettajien käyttämiin työtapoihin ja siihen, miten opetus sitouttaa oppilaita. Lukuklaani-kyselyaineiston arvioissa vain joka neljäs opettaja on täysin sitä mieltä, että valittu kirjan käsittelytapa onnistui hyvin. Vaikka opettajat eivät arvioineet omaa opetustaan oppilaiden sitouttamisen näkökulmasta, opettajien kokemukset

käsittelyn onnistumisesta ja oppilaiden innostuneisuudesta voidaan katsoa jossain määrin olevan linjassa vuoden 2011 PIRLS-opettajakyselyn kanssa. Sen mukaan oppilaiden sitouttaminen on vähäistä, sillä vain joka kolmas suomalaisoppilas saa sitouttavaa opetusta useimmilla tunneilla (Kupari ym. 2012, 93–95). Myös luetun ymmärtämistä tukevaa työskentelyä on suomalaisopetuksessa kansainvälisesti verrattuna keskimääräistä vähemmän. (Kupari ym. 2012, 96–98; Leino ym. 2017, 48–49.) Tutkijat ovatkin toistuvasti esittäneet, että oppilaiden lukusitoutuneisuuden ja opettajien sitouttavien työtapojen kehittämiseen on kirjallisuudenopetuksessa panostettava (Sulkunen 2010, Kupari ym. 2012; Sulkunen 2013; Sulkunen & Nissinen 2014; Leino ym. 2017).

Kolmanneksi opettajien esittämät arviot tyttöjen ja poikien lukuinnostuneisuudesta kertovat lukusitoutuneisuuden ja siten myös lukutaidon sukupuolittuneisuudesta. Tyttöjen innostuneisuutta myönteisesti arvioivien opettajien osuus on noin 11 prosenttiyksikköä suurempi kuin opettajien, jotka arvioivat poikien innostumista myönteisesti. Täysin samaa mieltä -vastausten välillä ero kasvaa ja se on lähes 16 prosenttiyksikköä tyttöjen hyväksi. Vastaa- vasti kielteisesti poikien innostuneisuutta arvioivien opettajien osuus on noin kaksi ja puolikertainen (19,5 %) verrattuna vastaaviin arvioihin tyttöjen (7,5 %) kohdalla. Tulos on linjassa lukutaitotutkimusten kanssa. PILRS-tutkimuksen mukaan lukusitoutuneisuus korreloi vahvasti lukutaidon kanssa, sillä lukemisesta pitävillä ja siihen motivoituneilla oppilailla on todettu olevan korkeampi lukutaitotaso kuin ei-motivoituneilla oppilailla (Kupari ym. 2012, 41–45; Leino ym. 2017, 27–29). Alakoululaisten lukutaito on vahvasti sukupuolittunutta, sillä neljäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien väliset lukutaitotasot ovat suhteellisen suuria (Kupari ym. 2012, 17–25, 61–65; Leino ym. 2017, 14–21). Peruskoulun päättyessä tämä ero vastaa jo noin vuoden oppimäärää (Vettenranta ym. 2016, 49–51).

5.2.3 Onnistuneeksi koetun kirjan käsittelyn elementtejä

Kuten edellä on osoitettu (taulukko 6), kaksi kolmasosaa opettajista on käyttänyt vähintään kahta työtapaa viimeksi luetun kirjan tai luettujen kirjojen

käsittelyssä. Opettajat arvioivat kirjan käsittelyä 5-portaisella Likert-asteikolla neljän eri väittämän muodossa (taulukko 10) eivätkä yksittäisiä työtapoja kuten aiemmin kirjallisuus koulun arjessa -osiossa (taulukko 4). Opettajien arvioiden perusteella voidaan kuitenkin kartoittaa, mitä elementtejä eli opetusmenetelmiä onnistuneeksi ja innostavaksi arvioitu viimeksi luetun kirjan käsittely pitää sisällään. Tarkastelua varten on vastaajajoukosta eristetty ne opettajat, jotka ovat arvioineet olevansa kustakin väittämästä täysin samaa mieltä. Onnistuneeksi arvioidun kirjan käsittelyn elementtejä selvitetään ristiintaulukointianalyysin avulla.

SPSS-ohjelmalla toteutetuista ristiintaulukointianalyseistä on muokattu koonti-
taulukot (taulukot 11, 12 ja 13) tulososiota varten. Kuten aiemmin on todettu, analyysimenetelmän käytön yhteydessä ei voitu suorittaa muuttujien välisten yhteyksien riippumattomuuden ja tulosten tilastollisen merkitsevyyden testausta (Khin neliö -testi). Tämä johtuu yhtäältä kysymysten monivalintaluonteesta ja toisaalta annettujen vastausten lukumäärästä (n) ja jakaumasta. Vastaukset jakaantuvat alkuperäisissä SPSS-taulukoissa useaan soluun (5-portainen Likert-asteikko), ja monessa solussa vastauksia eli frekvenssejä on hyvin vähän tai niitä ei ole lainkaan. Khin neliö -testin käyttäminen puolestaan edellyttää, että korkeintaan 20 % taulukon odotetuista solufrekvensseistä saa olla alle viisi ja että jokaisen solun odotusarvon tulee olla suurempi kuin yksi. Nämä edellytykset eivät tutkimusaineistossa täyty. (Ks. Tähtinen ym. 2011, 137–138.)

Suoritettujen analyysien tuloksista tarkastellaan ensin käsittelyn monimene-
telmäisyyttä. Ristiintaulukoinnissa tarkastelun kohteena oli väittämä kirjan käsittelyn onnistumisesta ja muuttujina olivat täysin samaa mieltä -vastaukset ja käytettyjen työtapojen lukumäärä. Kuten taulukosta 11 käy ilmi, täysin samaa mieltä -vastanneiden prosenttiosuus on sitä suurempi, mitä monimene-
telmäisempi viimeksi luetun kirjan käsittely on ollut pois. Yhtä menetelmää käyttäneistä alle viidesosa arvioi olevansa täysin samaa mieltä käsittelyn onnistumisesta, kun taas kahta tai kolmea työtapaa käyttäneistä saman arvion antaa joka neljäs vastaaja. Tyytyväisten osuus kasvaa suhteellisesti työtapojen määrän lisääntyessä (pois lukien ne, jotka ovat käyttäneet seitsemää työtapaa).

Samalla on huomioitava, että neljää tai useampaa työtapaa käyttäneitä opettajia on kuitenkin lukumääräisesti vähän tai hyvin vähän.

TAULUKKO 11.

Käytettyjen työtapojen määrä suhteessa täysin samaa mieltä -vastanneiden määrään väittämässä ”Kirjan käsittelyn onnistui hyvin” (n = 230)

Työtapojen määrä kirjan käsittelyssä	Täysin samaa mieltä %-osuus	Työtapaa käyttäneiden n-määrä
1	18,7	75
2	24,7	73
3	25,0	40
4	31,3	16
5	38,5	13
6	40,0	5
7	33,3	3
8	50,0	4
9	-	-
10	100,0	1

Ristiintaulukointianalyysin perusteella voidaan todeta, että menetelmien variointi näyttää lisäävän opettajien täysin samaa mieltä -arvioita kirjan käsittelyn onnistumisesta. Työtapojen vaihtelu huomioi erilaiset oppijat ja heidän tarpeensa, mikä tuottaa siten myös enemmän onnistuneita lukukokemuksia ja lisää opettajien tyytyväisyyttä. Lukututkimuksissa onkin osoitettu, että erilaisten lukutekniikoiden opettaminen ja oppilaan tarpeiden ja kiinnostuksenkohteiden huomioiminen valittaessa työskentelytapoja tukee etenkin heikkoja lukijoita (ks. Sulkunen 2010).

SPSS-ohjelmalla suoritettiin myös ristiintaulukointi, jonka avulla selvitettiin yksittäisen työtavan esiintymistä täysin samaa mieltä -vastanneilla suhteessa asianomaista työtapaa käyttäneisiin opettajiin. Ristiintaulukoinnissa tarkastelun kohteena olivat väittämät kirjan käsittelyn onnistumisesta ja lukutehtävän tuottamista vaikeuksista ja muuttujina olivat 5-portaisen Likert-asteikon täysin samaa mieltä -vastaukset ja käytetyt työtavat. Kokoavaan taulukkoon 12 on kirjattu kunkin väittämän alle täysin samaa mieltä olevien vastaajien prosenttiosuus suhteessa asianomaista työtapaa käyttäneiden n-määrään. Taulukosta on siis nähtävissä, kuinka moni opettaja asianomaista työtapaa käyttäneistä on täysin samaa mieltä käsittelyn onnistumisesta tai käsittelyn tuottamista vaikeuksista. Esimerkki: kokeita on teetättänyt yhteensä viisi opettajaa, joista yksi (20 %) oli täysin sitä mieltä, että kokeita sisältänyt kirjan

käsittely onnistui hyvin, ja kaksi opettajaa (40 %) oli sitä mieltä, että asianomainen käsittely tuotti vaikeuksia joillekin oppilaille.

TAULUKKO 12.

Työtavan esiintyvyys täysin samaa mieltä -vastanneilla (%-osuus työtappaa käyttäneiden n-määrästä)

Työtap	Käsittely onnistui hyvin	Lukutehtävä tuotti vaikeuksia	n
<u>Yksilötehtävät</u>			
Oppilas teki kokeen	20,0	40,0	5
Oppilas kirjoitti kirjoitelman	55,6	11,1	9
Oppilas kirjoitti kirja-arvion	19,7	27,9	61
Oppilas teki lukudiplomitehtävän	23,5	26,1	68
Oppilas kirjoitti lukupäiväkirjan	15,0	20,0	20
Oppilas käsitteli kirjaa piirtäen tai askarrellen	33,3	27,8	36
<u>Ryhmätehtävät</u>			
Keskustellen	30,2	29,9	86
Draaman avulla	45,8	20,8	24
Yhteistyössä piirtäen, kirjoittaen tai askarrellen	39,1	28,3	46
Audiovisuaalisesti, esim. kuvattiin video	55,6	11,1	9
<u>Luokkatehtävät</u>			
Oppilaat pitivät esityksiä koko luokalle	27,6	34,5	58
Draaman avulla	42,9	14,3	7
Järjestettiin paneelikeskusteluja, väittelyitä tai muita oppilaskeskusteluja	41,7	16,7	12
Keskusteltiin opettajan johdolla yhteisesti	28,8	31,3	80
Audiovisuaalisesti, esim. kuvattiin video	50,0	50,0	4

Tulokset osoittavat, että käsittelyn onnistumista kuvaavissa vastauksissa esiintyvät suhteellisesti eniten seuraavat työtavat: ryhmissä toteutettu audiovisuaalinen työ, yksilötyönä tehdyt kirjoitelmat, koko luokan kesken toteutettu audiovisuaalinen työ, ryhmissä toteutettu draama ja koko luokan kesken toteutettu draama. Näiden työtapojen kohdalla on myös suhteessa vähiten vastaajia, jotka ovat täysin samaa mieltä työtavan tuottamista vaikeuksista pois lukien koko luokan kesken toteutettu audiovisuaalinen työtap. Työtapoja on ryhmädraamaa lukuun ottamatta kuitenkin käytetty hyvin vähän, sillä n-määrä on niissä alle kymmenen tai hieman yli kymmenen. Suhteellisesti vähiten käsittelyn onnistumista kuvaavissa täysin samaa mieltä -vastauksissa esiintyvät puolestaan seuraavat työtavat: lukupäiväkirjat, kirja-arviot, kokeet, lukudiplomit ja oppilaiden esitykset koko luokalle. Nämä työtavat (pois lukien lukupäiväkirja) esiintyvät myös useimmin täysin samaa

mieltä -vastauksissa, kun opettajia pyydettiin arvioimaan kirjan käsittelyn tuottamia vaikeuksia. Samalla on huomioitava, että kokeen on teetättänyt vain viisi opettajaa ja lukupäiväkirjan 20 opettajaa, mutta muut edellä mainitut työtavat kuuluvat suosituimpien työtapojen joukkoon.

Kun tarkastellaan vielä erikseen työtapoja, joita on käyttänyt vähintään 20 opettajaa, yhteistoiminnalliset työtavat kuten ryhmätyönä toteutettu draama tai lukupiirityöskentelyä muistuttava kirjan työstäminen kirjoittaen tai kuvataiteen keinoin esiintyvät useimmin täysin samaa mieltä -vastauksissa. Kolmantena tällä listalla on yksilötyönä toteutettu kirjan käsittely kuvataiteen keinoin. Tämän jälkeen tulevat yhteiset keskustelut ryhmissä ja koko luokan kesken. Suhteellisesti vähiten täysin samaa mieltä -arvioita on kirjallisten yksilötehtävien kuten kirja-arvioiden ja lukudiplomitehtävien yhteydessä. Yhteenvetona ristiintaulukointianalyysin perusteella voidaan todeta, että onnistuneeksi koettu kirjan käsittely sisältää useammin yhteistoiminnallisia työtapoja ja lukukokemusten jakamista keskustelun keinoin kuin yksilötyönä toteutettuja kirjallisia tehtäviä. Lisäksi on todettavissa, että vähemmän käytetyt työtavat esiintyvät myönteisissä arvioissa suhteellisesti useammin kuin suosituimmat ja eniten käytetyt työtavat.

5.2.4 Tyttöjä ja poikia innostavan kirjallisuudenopetuksen elementtejä

Tyttöjä ja poikia innostavassa kirjallisuudenopetuksessa on selkeitä yhtäläisyyksiä ja eroja. Kolmannessa ristiintaulukointianalyysissä tarkastelun kohteena olivat väittämät tyttöjen ja poikien innostumisesta ja muuttujina olivat 5-portaisen Likert-asteikon täysin samaa mieltä -vastaukset ja käytetyt työtavat. Taulukko 13 on toteutettu samalla tavalla kuin taulukko 12. Oppilaiden innostumista kuvaavat tulokset ovat samansuuntaisia kuin edellisessä kirjan käsittelyn onnistumista kuvaavassa luvussa.

TAULUKKO 13.

Työtavan esiintyvyys täysin samaa mieltä -vastanneilla (%-osuus työtapaa käyttäneiden n-määrästä)

Työtapaa	Tytöt innostuivat	Pojat innostuivat	n
<u>Yksilötehtävät</u>			
Oppilas teki kokeen	60,0	40,0	5
Oppilas kirjoitti kirjoitelman	33,3	11,1	9
Oppilas kirjoitti kirja-arvion	41,0	27,9	61
Oppilas teki lukudiplomitehtävän	48,5	30,9	68
Oppilas kirjoitti lukupäiväkirjan	35,0	20,0	20
Oppilas käsitteli kirjaa piirtäen tai askarrellen	38,9	30,6	36
<u>Ryhmätehtävät</u>			
Keskustellen	40,7	30,2	86
Draaman avulla	54,2	45,8	24
Yhteistyössä piirtäen, kirjoittaen tai askarrellen	37,0	30,4	46
Audiovisuaalisesti, esim. kuvattiin video	77,8	55,6	9
<u>Luokkatehtävät</u>			
Oppilaat pitivät esityksiä koko luokalle	46,6	25,9	58
Draaman avulla	42,9	42,9	7
Järjestettiin paneelikeskusteluja, väittelyitä tai muita oppilaskeskusteluja	50,0	33,3	12
Keskusteltiin opettajan johdolla yhteisesti	40,0	27,5	80
Audiovisuaalisesti, esim. kuvattiin video	50,0	50,0	4

Kun opettajia pyydettiin arvioimaan tyttöjen innostumista, täysin samaa mieltä -vastanneiden opettajien käsittelyssä esiintyvät suhteellisesti useimmin seuraavat viisi työtapaa järjestyksessä: ryhmätyönä toteutettu audiovisuaalinen työskentely, kokeet, ryhmissä tehty draama, koko luokan kesken toteutettu audiovisuaalinen työtapaa ja oppilaskeskustelut. Vastaavasti viisi vähiten vastauksissa esiintyvää työtapaa suhteessa niiden käyttöön ovat kirjoitelmat, lukupäiväkirjat, kirjan käsittely yhteistyössä tai yksilötyönä piirtäen, kirjoittaen tai askarrellen ja opettajajohtoinen luokkakeskustelu. Poikien kohdalla täysin samaa mieltä -vastanneiden opettajien käsittelyssä esiintyvät suhteessa useimmin seuraavat viisi työtapaa: ryhmätyönä toteutettu audiovisuaalinen työ, koko luokan kesken toteutettu audiovisuaalinen työskentely, ryhmissä tehty draama, koko luokan kesken tehty draama ja kokeet. Vastaavasti viisi poikien innostumiseen suhteellisesti harvimmin liitettyä työtapaa ovat kirjoitelmat, lukupäiväkirjat, esitykset koko luokalle, opettajajohtoinen luokkakeskustelu ja kirja-arviot. Tyttöjä ja poikia innostava kirjan käsittely sisältää siis hyvin pitkälle samoja työtapoja, ja vastaavasti vähiten innostava käsittely on myös menetelmällisesti monin osin samankaltaista.

Opettajien arviot luetun kirjan käsittelyn onnistumisesta ja oppilaiden innostumisesta ovat subjektiivisia kokemuksia, ja niissä näyttää olevan myös selkeitä ristiriitaisuuksia. Esimerkiksi kirjoitelmaa hyödyntäneistä opettajista yli puolet oli täysin samaa mieltä käsittelyn onnistumisesta (taulukko 12), ja tämän perusteella kirjoitelmat näyttäisivät olevan yksi onnistuneeksi koetun kirjan käsittelyn elementeistä. Samanaikaisesti asianomainen työtapasi esiintyy oppilaiden innostumista kuvaavissa arvioissa suhteellisesti kaikkein vähiten (taulukko 13). Toinen esimerkki on kokeita teettäneiden opettajien arviot käsittelyn onnistumisesta ja oppilaiden innostumisesta, joissa on myös ristiriitaisuutta. Havaittavat ristiriitaisuudet opettajien arvioissa voisivat johtua esimerkiksi siitä, että vastaajat ovat ymmärtäneet väittämien mittaavan eri asioita ja ovat siksi arvioineet kirjan käsittelyn onnistumista eri kriteereillä kuin oppilaiden innostuneisuutta.

Vaikka opettajien arviot sisältävät ristiriitaisuuksia, ristiintaulukoinnin perusteella voidaan kuitenkin nähdä, että tyttöjä ja poikia innostavat kirjan käsittelyt pitävät sisällään suhteessa eniten yhteistoiminnallisia työtapoja ja vähiten yksilötyönä tehtäviä kirjallisia töitä. Mitä tulee opettajien eniten käyttämiin työtapoihin (suulliset keskustelut, lukudiplomit, kirja-arviot ja oppilaan pitämät suulliset esitykset), ne esiintyvät tyttöjen innostumista kuvaavissa täysin samaa mieltä - vastauksissa keskenään suhteellisen tasaisesti ja selkeästi useammin kuin poikien kohdalla. Viimeksi luetun kirjan käsittelyssä opettajat näyttävät siis suosineen työtapoja, jotka innostivat tyttöjä enemmän kuin poikia. Itse asiassa lähes kaikki vaihtoehtoina annetut työtavat esiintyvät täysin samaa mieltä - vastauksissa selkeästi useammin tyttöjen kohdalla kuin poikien: yhtä usein vastauksissa esiintyvät koko luokan kesken toteutettu draamatyöskentely ja audiovisuaalinen työ. Seuraavaksi pienimmät erot tyttöjen ja poikien välillä ovat ryhmätyönä toteutetun draaman, kuvataidetta hyödyntävän yksilötyöskentelyn ja lukupiiriä muistuttavan ryhmätyöskentelyn kohdalla.

Tulokset opettajien tekemästä arvioinnista ovat linjassa lukututkimuksessa esitetyn näkemyksen kanssa, että sosiaalinen vuorovaikutus eli luetun jakaminen yhdessä on keskeinen tekijä oppilaiden lukusitoutuneisuuden

kehittämisessä. Samaan aikaa tulokset käytännön opetusratkaisuista osoittavat, että eniten hyödynnetään kirjallisia yksilötehtäviä ja että vain pieni osa opettajista hyödyntää oppilaslähtöisiä yhteistoiminallisia opetusmenetelmiä, joiden käyttäminen Lukuklaani-kyselyn mukaan kuitenkin innostaa eniten sekä tyttöjä ja poikia. Oppilaslähtöiset työtavat tukevat lukutaitotutkimusten mukaan etenkin heikkoja lukijoita. Kyselyaineistossa esiin nousevat opetuskäytännöt näyttävät suosivan tyttöoppilaita, kirjoittavia oppilaita ja aktiivisia oppilaita.

Analyysi piirtää samankaltaista kuvaa poikia lukemaan innostamisen opetusmenetelmistä kuin mitä jo lähes 15 vuotta sitten Opetushallituksen Luku-Suomessa taottua -kärkihankkeen luokkahuoneiden kehittämistyöstä koottu raportti (Sinko ym. 2005). Lukuklaani-kyselyaineiston mukaan pojat näyttävät innostuvan selkeästi eniten toiminnallisista ja käytännöllisistä opetusmenetelmistä kuten draamasta ja audiovisuaalisesta työskentelystä. Myös sellainen kirjallisuudenopetus, jossa hyödynnetään kuvataiteen keinoja (mukaan lukien lukudiplomi) ja keskustelua, innostaa poikia enemmän kuin perinteiset yksilötyönä tehtävät kirjalliset työt. Luku-Suomessa taottua -raportissa poikien suosimina työtapoina nostetaan esiin esimerkiksi videointi, tietotekniikan hyödyntäminen kirjallisissa tuotoksissa, pedagoginen draama, sarjakuvatyöskentely ja erilaiset kirjoituskilpailut (Sinko ym. 2005, 153–181). Kärkihankkeen yhdeksi tavoitteeksi asetettiin nimenomaisesti poikien lukemaan houkuttamisen menetelmien kehittäminen (Sinko ym. 2005, 10). Syystä tai toisesta tämä kehitys on ollut koulukentällä vähäistä, sillä poikien suosimia työtapoja käytetään kyselyaineiston mukaan kirjallisuudenopetuksessa kovin vähän.

5.3 Yhteenveto käytännöistä ja arvioinneista

Kirjallisuudenopetuksen käytäntöjä ja opettajien arviointia kirjallisuudenopetuksesta kartoitettiin Lukuklaani-kyselyaineistossa yleisellä tasolla ja erityisesti viimeksi luetun kirjan yhteydessä. Yhteenvetona käytännöistä voidaan todeta, että niissä on selkeitä yhtenevyyksiä. Arvioinneissa puolestaan on havaittavissa selkeitä eroavaisuuksia.

Mitä työtapojen käytön yleisyyteen tulee, yksilötehtävät ovat vastaajien keskuudessa selkeästi suosituimpia kuin yhteistoiminnalliset työtavat sekä heidän toteuttamassaan kirjallisuudenopetuksessa yleisesti että erityisesti viimeksi luetun kirjan käsittelyssä. Työtapojen käyttöä yleisesti ja erityisesti kartoittavat monivalintakysymykset ovat keskenään erilaisia vastausvaihtoehtojen osalta (liite 1: kysymykset 38–40 ja 43). Tämän vuoksi yksittäisten työtapojen kohdalla vastauksia voidaan vertailla ainoastaan lukudiplomin ja draaman osalta, jotka esiintyvät vaihtoehtoina kumpaakin aihetta kartoittavissa suljetuissa monivalintakysymyksissä. Kirjallisuudenopetuksen yleisessä osiossa lukudiplomi on hyvin suosittu ja vaikuttavaksi arvioitu kirjallisuudenopetuksen menetelmä, ja viimeksi luetun kirjan käsittelyssä se oli kolmanneksi suosituin yksittäinen työtapana. Kirjallisuudenopetuksen yleisessä osiossa lähes kaikki vastaajat ilmoittavat tuntevansa draaman työtapana, ja noin 60 % (n = 240) heistä ilmoittaa myös käyttävänsä sitä kirjallisuudenopetuksessaan. Viimeksi luetun kirjan käsittelyssä draamatyöskentelyä on hyödynnetty kuitenkin vain vähän (6 %).

Muut kirjallisuus koulun arjessa -osiossa kysytyt työtavat eivät eksplisiittisesti esiinny viimeksi käsitellyn kirjan vastausvaihtoehtoina, mutta niistä on mainintoja avoimissa vastauksissa. Kirjallisuudenopetuksessa eniten käytetty työtapana kirjavinkkaus on mainittu useita kertoja avoimissa vastauksissa. Annetuissa monivalintavaihtoehtoisissa luokkatehtävien kohdalla on ollut suullinen esitys, jonka vastaaja on myös saattanut tulkita myös kirjavinkkaukseksi. Lukupiiri puolestaan mainitaan avoimissa vastauksissa kaksi kertaa. Moni vastaaja on voinut myös tulkita ryhmätehtävissä olevan vastausvaihtoehdon ”yhteistyössä piirtäen, kirjoittaen tai askarrellen” lukupiiriksi, jonka osuus on 8 % kaikista käsittelykerroista. Lukutoukan tai lukupuun kaltainen työtapana mainitaan avoimissa vastauksissa kerran, ja lukukilpailua ei mainita lainkaan.

Kun tarkastellaan vastaajien arvioita kirjallisuudenopetuksen yleisistä käytänteistä ja heidän itsearviointia omasta opetuksestaan, voidaan todeta, että molemmat arvioinnit ovat hyvin myönteisiä ja samalla ne poikkeavat toisistaan. Kirjallisuudenopetuksen käytänteissä yksilölliset työtavat arvioidaan vaikutuk-

seltaan parhaimmiksi, kun oman opetuksen kohdalla yhteistoiminnalliset työtavat esiintyvät useimmin myönteisimmissä arvioissa. Lukudiplomin osalta arvioinnit ovat prosenttiosuuksiltaan yhteneviä. Kirjallisuus koulu arjessa -osiossa joka neljäs arvioi sen kasvattavan lukuintoa merkittävästi ja vastaavasti viimeksi luetun kirjan käsittelyn arvioinnissa se esiintyy noin joka neljännen vastaajan täysin samaa mieltä -vastauksissa. Draaman osalta erot arvioinneissa ovat puolestaan isoja: kirjallisuus koulu arjessa -osiossa noin joka kahdeksas opettaja (13,3 %) arvioi sen kasvattavan lukuintoa merkittävästi, kun viimeksi luetun kirjan käsittelyn onnistumista kuvaavissa arvioinnissa draama esiintyy yli 40 prosentissa myönteisimmistä vastauksista. Syitä erilaiseen arviointiin voi olla useita, kuten se, että vastaajat ovat arvioineet kysymyksissä eri asioita (liite 1: kysymykset 41 ja 50). Edellisessä käytettyjä työtapoja on tarkasteltu yleisesti, ja niiden käytöstä voi olla kulunut jo pidempikin aika. Jälkimmäisessä on arvioitu viimeisten viikkojen ja kuukausien aikana toteutettua opetusta, joka on vielä tuoreeltaan muistissa. Lisäksi on mahdollista, että viimeksi luetun kirjan käsittelyssä draamaa ovat käyttäneet ne opettajat ($n = 31$), jotka hallitsevat opetusmenetelmän ja pystyvät arvioimaan draama-opetuksen vaikutusta oppilaiden lukuintoon keskimäärin myönteisemmäksi kuin se vastaajajoukko ($n = 240$), joka ilmoittaa ylipäättään käyttäneensä draamaa opetuksessaan.

6 YKSILÖTYÖSKENTELYSTÄ YHTEISTOIMINNALLISUUTEEN

6.1 Käytännön luokahuonepedagogiikkaa

Tämän pro gradu -tutkielman tehtävänä oli selvittää, mitä lukemisen työtapoja ja kirjallisuuden käsittelytapoja opettajat käyttävät 3.–6. luokkien kirjallisuudenopetuksessa ja miten he arvioivat kirjallisuudenopetuksen vaikutusta oppilaiden lukuintoon yleisesti ja erityisesti viimeksi luetun kirjan yhteydessä Lukuklaani-kyselyaineistossa.

Suomalaislasten lukutaidon ja lukusitoutuneisuuden kehitys kielteisempään ja polarisoituneempaan suuntaan on viime vuosina lisännyt tarvetta ja vaatimusta kehittää kirjallisuudenopetusta. Lukutaitotutkijat ovat toistuvasti esittäneet, että lukemisen opetusta tulee kehittää nykyistä sitouttavammaksi, niin että opetus motivoi oppilaita lukemaan ja osallistumaan opetukseen ja että se tukee luetun ymmärtämisprosessia. Lukuklaani-tutkimusaineisto tuo suomalaiseen lukutaitokeskusteluun käytännön luokahuonepedagogisen näkökulman. Tutkimusaineisto tarjoaa ensinnäkin tietoa kirjallisuudenopetuksessa käytetyistä opetusmenetelmistä ja toiseksi opettajakyselyssä toteutettu itsearviointi kirjallisuudenopetuksesta antaa tärkeää tietoa käytännön opetusratkaisujen tarkoituksenmukaisuudesta. Alakoulun opettajien kirjallisuudenopetuksen itsearviointia ei ole aiemmin toteutettu tässä laajuudessa.

Yhteenvedona Lukuklaani-kyselyaineiston tulokset voidaan tiivistää viiteen päähavaintoon. 1) Vastaajat käyttivät lukemisessa ja kirjan käsittelyssä eniten yksilöllisiä työtapoja ja vähiten yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä. 2) Vastaajat varioivat opetuksessaan lukemisen työtapoja ja kirjallisuuden käsittelytapoja. 3) Vastaajat näyttivät suosivan kirjallisuudenopetuksessa tyttöjä motivoivia opetusmenetelmiä. Poikia (parhaiten) motivoivien opetusmenetelmien käyttö on selkeästi vähäisempää. 4) Valtaosa vastaajista arvioi kirjallisuuden käsittelytapojen vaikutusta oppilaiden lukuintoon myönteisesti, ja vastaajien käsitys oman opetuksen onnistuneisuudesta on positiivinen.

5) Opettajien toteuttamat käytännön opetusratkaisut viimeksi luetun kirjan käsittelyssä ja oman opetuksen arviointi näyttävät keskenään ristiriitaisilta: opetuksessa suositetaan eniten yksilöllisiä työtapoja, kun myönteisimpiin arvioihin liittyvät useimmiten vähiten käytetyt yhteistoiminnalliset työtavat.

6.2 Kirjallisuudenopetuksen työtapoja ja menetelmiä

Tutkimustehtävä oli jaettu kolmeen tutkimuskysymykseen, joista kaksi ensimmäistä käsittelivät kirjallisuudenopetuksen työtapoja. Lukuklaani-kyselyaineisto piirtää kuvaa kirjallisuudenopetuksen käytänteistä, joissa hyödynnetään eniten yksilötyöskentelyä. Tämä näkyy sekä lukemisen työtavoissa että kirjallisuuden käsittelyssä.

Lukemisen työtapoja kartoitettiin kyselyssä yhdessä kysymyksessä. Tulosten mukaan vastaajat käyttävät eniten hiljaista yksilölukemista. Samanaikaisesti opettajat varioivat työtapoja, sillä lähes kaikki opettajat lukevat oppilailleen, ja useimmissa luokissa luetaan myös yhdessä muodossa tai toisessa. Tämä on positiivinen tulos, sillä opettajan ääneen lukemisen ja vuorovaikutteisen lukemisen hyödyistä lapsen lukutaidon kehittymiselle on runsaasti tutkimustietoa. Opettajien antama lukemisen malli ja kouluissa tapahtuva yhdessä lukeminen ovat tänä päivänä entistä tärkeämmässä asemassa lapsen lukuharrastuneisuuden ja lukutaidon kehittämisessä, sillä kodeissa tapahtuva lukeminen on vähentynyt ja asenteet lukemista kohtaan ovat muuttuneet kielteisempään suuntaan.

Kirjallisuuden käsittelytapoja kartoitettiin kyselyssä kahdesta eri näkökulmasta, yleisesti kirjallisuudenopetuksessa ja erityisesti viimeksi luetun kirjan käsittelyssä. Kyselyosioiden vastausvaihtoehdoissa on eroavuuksia, mutta tulokset ovat keskenään samansuuntaisia ja ne osoittavat, että kirjallisuudenopetuksessa painottuvat opettajajohtoiset yksilötehtävät ja että oppilaslähtöisiä, yhteistoiminnallisia työtapoja käytetään edellisiä selkeästi vähemmän.

Kirjallisuudenopetuksen yleisesti tunnettujen työtapojen käytön yleisyyttä kartoitettiin kyselyssä yhdessä monivalintakysymyksessä, jossa vaihtoehtoina olivat kirjavinkkaus, lukudiplomi, lukupuu ja lukutoukka, lukukilpailu, lukupiiri ja draama. Tulosten mukaan kaikki työtavat ovat hyvin käytettyjä ja tunnettuja vastaajien keskuudessa pois lukien lukukilpailu. Ylivoimaisesti suosituimpia työtapoja ovat kirjavinkkaus ja lukudiplomi, joita käyttää keskimäärin yhdeksän opettajaa kymmenestä. Yhteistoiminnallisia käsittelytapoja kuten lukupiiriä ja draamaa käytetään edellisiä vähemmän, mutta keskimäärin kuusi opettajaa kymmenestä ilmoittaa käyttävänsä myös niitä.

Viimeksi luetun kirjan käsittelyä selvitettiin kyselyssä useammassa kysymyksessä. Käytettyjä opetusmenetelmiä kartoitettiin kategorioittain yksilöryhmä- ja luokkatehtäväkysymyksillä, joissa vastausvaihtoehtoja oli yhteensä 18. Eniten vastaajat ovat käyttäneet kirjan käsittelyssä yksilöllisiä työtapoja, sillä lähes neljä opettajaa kymmenestä ilmoittaa teetättäneensä yksilötehtäviä. Kun tarkastellaan yksittäisten työtapojen käytön yleisyyttä, suosituimmat viisi olivat järjestyksessä ryhmäkeskustelut, opettajajohtoiset koko luokan keskustelut, lukudiplomit, kirja-arviot ja oppilaan pitämät suulliset esitykset koko luokalle. Keskustelujen suosio on myönteinen asia, sillä lukututkimuksissa on toistuvasti korostettu luokkahuonedialogin merkitystä lukutaidon kehittymiselle. Kyselystä käy lisäksi ilmi, että suuri osa opettajista on varioinut käytettyjä työtapoja ja on hyödyntänyt viimeksi luetun kirjan käsittelyssä keskimäärin kahta tai kolmea eri opetusmenetelmää. Samalla on havaittavissa, että työtapojen käyttö on ollut keskittynyttä, sillä viiden suosituimman työmuodon yhteenlaskettu osuus oli lähes kaksi kolmasosaa kaikesta käsittelystä. Yhteistoiminnallisiksi luettavien työtapojen kuten draaman, audiovisuaalisen työskentelyn tai lukupiiri-työskentelyä muistuttavan ryhmätyöskentelyn osuus kaikista vastauksista on yhteensä vain noin kuudennes.

Siinä missä POPS 2014 ohjaa valitsemaan oppilaita osallistavia työtapoja, jotka mahdollistavat yhdessä tekemisen ja lukukokemusten jakamisen, kyselyaineiston luokkahuonetyöskentelyssä näkyy ennen kaikkea yksilötyöskentely. Syitä opettajajohtoisten työtapojen korostuneeseen asemaan kirjallisuudenopetuksen käytänteissä voi olla useita. Merkittävimpinä syinä lienee

opetusmateriaalin ja pedagogisen tuen helppo saatavuus, sillä lähes kaikki vastaajat pitivät opetusmateriaalin saatavuutta erittäin tärkeänä. Suositut kirjavinkkaus ja lukudiplomi ovat myös hyvin tuettuja koulujen ja kirjastojen tai muiden toimijoiden yhteistyössä toteuttamia käytänteitä. Lisäksi opettajan rooli on selkeä, kun hän antaa ja ohjeistaa kirjallisia yksilötehtäviä tai esimerkiksi ohjaa yhteisiä keskusteluja. Yhteistoiminnallisten työtapojen vähäisempää käyttöä voivat selittää opettajan puutteet opetusmenetelmien hallinnassa ja epätietoisuus omasta roolista. Tähän viittaisi se seikka, että kirjallisuudenopetuksen yleisessä osiossa kohtuullisen moni vastaaja ei osannut arvioida, miten draama tai lukupiiri vaikuttaa oppilaiden lukuintoon: draaman osalta joka viides ja lukupiirin osalta joka seitsemäs oli epätietoinen asiasta. Lukupiiritöskentelystä näyttää olevan myös monenlaisia käsityksiä vastaajien keskuudessa. Opettajajohtoisissa opetusmenetelmissä opettajan rooli voidaan kokea helpommaksi kuin oppilaslähtöisissä työtavoissa, mitä tulee työskentelyn organisoimiseen, ohjaamiseen ja arviointiin.

6.3 Kirjallisuudenopetuksen innostavuus

Tutkimustehtävän kolmas tutkimuskysymys käsitteli opettajien arvioita kirjallisuudenopetuksesta, jonka vaikutusta oppilaiden lukuintoon kartoitettiin kyselyssä kahdesta eri näkökulmasta: vastaajia pyydettiin arvioimaan kirjallisuudenopetuksen käytänteitä yleisesti ja erityisesti omassa opetuksessaan viimeksi luetun kirjan yhteydessä. Edellisessä he arvioivat annettuja työtapoja ja jälkimmäisessä omaa opetustaan neljän eri väittämän muodossa, jotka koskivat kirjan käsittelyn onnistumista, tyttöjen innostuneisuutta, poikien innostuneisuutta ja käsittelyn aiheuttamia haasteita. Kyselytutkimuksessa ei selvitetty opettajien arvioita lukemisen käytänteistä.

Opettajien arvioiden perusteella kirjallisuudenopetus näyttää vaikuttavan myönteisesti oppilaiden lukusitoutuneisuuteen. Kirjallisuudenopetuksen yleisessä osiossa vähintään kolme neljästä vastaajasta arvioi annettujen kirjallisuuden työtapojen vaikutusta myönteisesti. Kirjallisuudenopetuksessa yleisesti tunnetuista ja käytetyistä menetelmistä parhaimmiksi arvioitiin kirja-

vinkkaus ja lukudiplomi, jotka olivat myös suosituimmat työtavat vastaajien keskuudessa. Yhteistoiminnallisten työtapojen vaikutus lukuintoon arvioitiin edellisiä pienemmäksi, ja vähiten oppilaita lukemaan innostanut opetusmenetelmä oli opettajien kokemuksen mukaan draama.

Viimeksi luetun kirjan käsittely sai myös hyvin myönteiset arviot vastaajilta. Kirjan käsittelyn onnistuneisuutta ja tyttöjen innostuneisuutta arvioi myönteisesti lähes yhdeksän kymmenestä opettajasta, ja poikien innostuneisuutta lähes kahdeksan opettajaa kymmenestä. Positiiviset kokemukset eivät kuitenkaan poissulje koettuja haasteita, sillä samanaikaisesti kolme neljäsosaa vastaajista arvioi, että lukutehtävät tuottivat joillekin oppilaille erityisiä vaikeuksia. Vaikeudet liittyivät opettajien antamien avovastausten mukaan pääsääntöisesti oppilaiden asenteisiin lukemista ja lukemisen opetusta kohtaan sekä lukutaitoon.

Koska opettajat arvioivat viimeksi luetun kirjan käsittelyä eli omaa opetustaan eri väittämien muodossa eivätkä itse työtapoja, vastauksille suoritettiin ristiintaulukointianalyysi, jonka avulla selvitettiin onnistuneeksi koetun ja oppilaita innostavan kirjallisuudenopetuksen elementtejä. Ristiintaulukoinnissa tarkasteltiin monimenetelmäisyyttä ja eri opetusmenetelmien suhteellista esiintyvyyttä vastaajien myönteisimmissä arvioissa (5-portaisen Likert-asteikon täysin samaa mieltä -vastaukset).

Ristiintaulukointianalyysin tulosten perusteella on identifioitavissa konkreettisia kirjallisuudenopetuksen elementtejä, jotka sitouttavat lukemiseen ja lukemisen opettamiseen. Innostavassa kirjallisuudenopetuksessa on tulosten mukaan seuraavia piirteitä: Ensinnäkin siinä varioidaan opetusmenetelmiä. Aineiston tulokset osoittavat, että mitä monimenetelmäisempi käsittely oli ollut, sitä myönteisemmin opettajat keskimäärin arvioivat kirjan käsittelyn onnistumista. Tulos voitaneen ymmärtää niin, että työtapojen vaihtelu huomio erilaiset oppijat ja tuottaa heille onnistuneita lukukokemuksia. Tämä lisää myös opettajien tyytyväisyyttä. Toiseksi onnistuneeksi koettu ja tyttöjä ja poikia motivoiva kirjallisuudenopetus pitää sisällään suhteessa eniten yhteistoiminnallisia työtapoja ja vähiten yksilötyönä tehtäviä kirjallisia töitä. Draama, audiovisuaalinen työskentely, erilaiset oppilaskeskustelut ja lukupiiriä muistuttava

ryhmätyöskentely esiintyvät keskimäärin useimmin vastaajien myönteisimmissä arvioissa. Vastaavasti yksilötyönä tehtävät kirjalliset tehtävät esiintyvät keskimäärin harvimmin näissä arvioissa (pois lukien kirjoitelmat). Suhteellisesti tarkasteltuna suosituimmat ja eniten käytetyt työtavat esiintyvät myönteisimmissä arvioissa ylipäättään harvemmin kuin vähiten käytetyt opetusmenetelmät.

Kuten on nähtävissä, analyysi piirtää kahdenlaista kuvaa siitä, miten kirjallisuudenopetus sitouttavaa oppilaita. Yhtäältä tuloksissa on nähtävissä se kuva, jollaisena opettajat kokevat asian. Lukuklaani-kyselyyn vastanneilla opettajilla on kokonaisuutena myönteinen kuva toteuttamastaan kirjallisuudenopetuksesta, sillä he arvioivat kirjallisuudenopetuksen vaikutusta oppilaiden lukusitoutuneisuuteen myönteisesti tai hyvin myönteisesti. Kuten aina itse-arvioinnissa, tässäkin vastaajilla saattaa olla taipumus arvioida itseään eli omaa opetustaan myönteisemmin kuin jos kyseessä olisi ulkopuolinen arvioitsija tai oppilasarvioija.

Samanaikaisesti on nähtävillä toinen kuva kirjallisuudenopetuksesta. Opettajien arvioiden tarkempi tarkastelu ja käytännön opetusratkaisujen suhteuttaminen vastaajien arvioihin osoittavat nykyisistä luokahuonekäytännöistä, että kirjallisuudenopetus ei ole niin sitouttavaa eivätkä oppilaat ole niin motivoituneita opetuksesta kuin mitä opettajat arvioivat. Ristiintaulukointianalyysi osoitti, että opetuskäytännöissä hyödynnetään eniten opettajajohtoisia opetusmenetelmiä, jotka eivät ole niin motivoivia kuin yhteistoiminnalliset työtavat, joita käytetään selvästi vähemmän. Käytännöistä kertoo se, että viimeksi luettua kirjaa tavalla tai toisella käsitelleistä opettajista keskimäärin vain joka neljäs opettaja on täysin samaa mieltä valitun käsittelytavan onnistumisesta tai että keskimäärin vain joka kolmas opettaja ilmoittaa olevansa täysin samaa mieltä oppilaiden innostumisesta. Hieman yli puolet luetun kirjan käsittelyn arviointiin osallistuneista opettajista raportoi myös vaikeuksista, joista suuri osa käsittelee oppilaiden lukusitoutuneisuutta ja lukutaitoa. Kirjallisuudenopetuksen käytännöistä kertoo jotakin myös se, että noin joka seitsemännän opettajan luokassa luettua kirjaa ei käsitelty lainkaan. Tulokset osoittavat myös, että nykyisessä muodossaan kirjallisuudenopetus

näyttää suosivan tyttöjä ja että se motivoi poikia selkeästi vähemmän kuin tyttöjä.

6.4 Ehdotuksia kirjallisuudenopetuksen kehittämiseksi

Tulosten tarkastelu luo kirjallisuudenopetuksen nykytilanteesta ja oppilaiden lukusitoutuneisuudesta kuvaa, joka on samankaltainen kuin PILRS-lukutaitotutkimuksissa. Lukuklaani-kyselyaineiston tulos vahvistaa myös osaltaan näkemystä, että oppilaiden lukusitoutuneisuuden ja opettajien sitouttavien työtapojen kehittämiseen on edelleen panostettava. Mihin suuntaan kirjallisuudenopetusta tulisi sitten konkreettisesti kehittää? Vaikka tulosten tilastollista merkitsevyyttä ei ole voitu testata, voidaan niiden pohjalta tehdä joitakin kehittämis ehdotuksia, sillä kyselyn vastaajajoukko on laaja ja tulokset ovat linjassa PIRLS-lukutaitotutkimusten kanssa. Ehdotukset noudattavat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014 kirjattuja tavoitteita, joissa korostetaan lukemista sosiaalisena vuorovaikutuksena ja lukukokemusten jakamista. Kirjallisuudenopetuksen lisäksi on perusteltua ehdottaa opettajien menetelmäosaamisen kehittämistä. Lopuksi pohditaan mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Kirjallisuudenopetuksen käytänteitä tulisi monipuolistaa ja työtapoja tulisi kehittää oppilaslähtöisemmäksi, jotta opetus tukisi nykyistä paremmin erilaisia oppilaita ja tasapuolisemmin tyttöjä ja poikia. Lukemiseen liittyvien toimintoja olisi esimerkiksi kehitettävä niin, että ääneen lukemista ja erilaisia yhdessä lukemisen menetelmiä, kuten pari- ja pienryhmälukemista, vahvistetaan kirjallisuudenopetuksessa. Avoimissa vastauksissa mainittiin esimerkiksi sellaisia ääneen lukemisen käytänteitä kuten oman lukemisen äänittäminen, ääneen lukeminen kummioppilaalle ja porinaluku. Ääneen lukeminen tarjoaa oppilaille elämyksiä, ja sen hyödyistä lapsen lukutaidon ja lukuharrastuneisuuden kehittymiselle on runsaasti tutkimustietoa.

Kirjallisuuden käsittelyssä Lukuklaani-kyselyyn osallistuneet opettajat käyttävät eniten yksilötyöskentelyä, ja viimeksi luetun kirjan käsittelyssä he näyttävät

hyödyntäneen paljon yhteisiä keskusteluja. Hyviksi työtavoiksi arvioidut kirjavinkkaus ja lukudiplomityöskentely ovat yleisesti ottaen hyvin suosittuja opetusmenetelmiä. Tämä ei kuitenkaan riitä, sillä lukutaitotutkimusten mukaan nykyiset opetuskäytännöt eivät näytä sitouttavan ja tukevan riittävästi erilaisia oppilaita: suomalaislasten lukusitoutuneisuus on kansainvälisesti verattuna vähäistä. Lukuklaani-kyselyaineiston tulosten mukaan opetus, jossa varioidaan opetusmenetelmiä ja joka sisältää oppilaslähtöisiä yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä, näyttää tuottavan opettajille enemmän onnistumisen kokemuksia ja motivoivan oppilaita paremmin kuin opetus, jossa menetelmällistä variaatiota on vähemmän, joka on opettajajohtoista ja jossa painotetaan kirjallisia yksilötehtäviä. Lukututkimusten mukaan sosiaalinen vuorovaikutus on keskeinen tekijä luetun ymmärtämisen ja lukumotivaation kannalta, ja siksi siihen perustuvia työtapoja olisi syytä lisätä kirjallisuudenopetuksessa.

Tulosten perusteella voidaan yhtyä myös siihen lukututkijoiden esittämään näkemykseen, että kirjallisuudenopetuksen kehittämisessä on huomioitava nykyistä selvästi enemmän poikia innostavat opetusmenetelmät. Poikien lukutaidon ja lukusitoutuneisuuden kehittämiseksi opetuksessa tulisi lisätä muun muassa draaman käyttöä ja audiovisuaalista työskentelyä. Nämä työtavat todettiin jo Luku-Suomessa taottua -hankkeessa poikia innostaviksi. Opettajien avoimissa vastauksissa tuotiin esiin esimerkiksi oppilaiden tekemät Kahoot-tehtävät toisille oppilaille ja yhdessä katsotut kirjatrailerit. Oppilaat voisivat myös itse tehdä kirjatrailereita luetusta kirjoista tai kuvittaa kirjoja. Lukuklaani-kyselyn perusteella myös kuvataidetta ja keskustelua hyödyntävät ryhmätyötavat innostavat poikia enemmän kuin perinteiset yksilötyönä tehtävät kirjalliset työt. Johtopäätöksenä edellisestä ei ole kirjallisten tehtävien hylkääminen, sillä pojat olisi saatava innostumaan myös kirjoittamisesta. Kirjallisia tehtäviä olisi kehitettävä siten, että niitä käsitellään ja jaetaan yhdessä keskustelemalla. Lukupiirityöskentely esimerkiksi on erinomainen työtapana, sillä siinä luettua tekstiä voidaan käsitellä yhdessä monipuolisesti kirjoittamalla, piirtämällä, askartelemalla ja keskustelemalla tai esimerkiksi draaman tai toiminnallisen pelin avulla. Lukuklaani-kyselyaineiston valossa kirjallisuudenopetus, joka motivoi ja sitouttaa poikia, näyttää vaikuttavan positiivisesti myös tyttöjen lukusitoutuneisuuteen.

Kirjallisuudenopetuksen kehittäminen edellyttää, että opettajien opetusmenetelmäosaamista laajennetaan ja vahvistetaan. Kuten tutkielman taustaluvussa tuotiin esiin, yhteistoiminnallisista opetusmenetelmistä on olemassa hyvää suomenkielistä pedagogista materiaalia opetuksen tueksi. Mikäli niiden hallinta on epävarmemmalla pohjalla, kuten kyselyaineiston perusteella näyttäisi olevan, tulisi asiaan kiinnittää enemmän huomiota myös opettajien peruskoulutuksessa ja erilaisissa täydennyskoulutuksissa.

Lukuklaani-kyselyaineisto tuo kirjallisuudenopetuksen kehittämiskeskusteluun uutta näkökulmaa kartoittamalla työtapojen esiintyvyyttä ja opettajien itsearviointia opetuksen vaikutuksesta oppilaiden lukusitoutuneisuuteen. Jotta opettajan lisäksi myös oppilaan ääni saataisiin keskusteluun mukaan, lukutaitotutkimuksissa olisi jatkossa tarpeen selvittää kirjallisuudenopetuksessa käytettävien opetusmenetelmien ja työtapojen koettua vaikuttavuutta esimerkiksi yhtäaikaaisella opettaja- ja oppilaskyselyllä tai empiirisellä havainnointitutkimuksella ja oppilaskyselyllä.

LÄHTEET

Ahvenjärvi, K. & Kirstinä, L. 2013. Kirjallisuuden opetuksen käsikirja. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Alanen, A. 2011. Suomi on kirjastojen käytön kärkimaa. Kuinka kauan vielä? Tieto&trendit 4–5/2011. Luettu 15.10.2018. http://www.stat.fi/tup/tietotrendit/tt_04-05_11.html

Albright, L. K. & Ariail, M. 2005. Tapping the Potential of Teacher Read-Alouds in Middle Schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 48(7), 582–591. <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.7.4>.

Ariail, M. & Albright, L. K. 2006. A Survey of Teachers' Read-Aloud Practices in Middle Schools. *Reading Research and Instruction* 45(2), 69–89. <https://doi.org/10.1080/19388070609558443>.

Brozo, W. G., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A. & Valtin, R. 2014. Reading, Gender, and Engagement. Lessons from Five PISA Countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57(7), 584–593. <https://doi.org/10.1002/jaal.291>.

Bruns, C. V. 2011. *Why Literature? The Value of Literary Reading and What It Means for Teaching*. New York: Continuum.

Daniels, H. 2006. What's the Next Big Thing with Literature Circles? *Voices from the Middle* 13(4), 10–15. <https://www.ncte.org/journals/vm/issues/v13-4>.

Daniels, H. 2002. *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. 2. edition. Portland, Maine: Stenhouse Publishers. https://books.google.fi/books?id=hsIUp1-k5-8C&hl=fi&source=gbs_book_other_versions.

EK:n lukutaitokampanja Operaatio Ankka innostaa lapsia lukemaan. Elinkeinoelämän keskusliitto. 2018. Luettu 11.1.2019. www.ek.fi/operatioankka/.

Flint, T. K. 2010. Making Meaning Together: Buddy Reading in a First Grade Classroom. *Early Childhood Education Journal* 38(4), 289–297. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0418-9>.

Garbe, C., Lafontaine, D., Shiel, G., Sulkunen, S. & Valtin, R. 2016. Literacy in Finland. Country report. Children and adolescents. Köln: European Literacy Policy Network (ELINET). <http://hdl.handle.net/2268/203613>.

Grünthal, S., Hiidenmaa, P., Routarinne, S., Satokangas, H. & Tainio, L. 2019. Alakoulun kirjallisuuskasvatusta kartoittamassa: Lukuklaanin opettajakyselyn tuloksia. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) Tutkimuksesta luokkahuoneisiin. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, Ainedidaktisia tutkimuksia 15. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 161–181. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/298542>.

Harmanen, M. 2016. Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta – kielitietoinen käänne opetussuunnitelmien perusteissa. Teoksessa K. Leino & O. Kallionpää (toim.) Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet. Äidinkielen opettajain liitto, 10–30.

Heikkilä, T. 2008. Tilastollinen tutkimus. 7. uudistettu painos. Helsinki: Edita.

Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus - opetusta, taidetta, tutkimista! Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.

Kupari P., Sulkunen S., Vettenranta J. & Nissinen K. 2012. Enemmän iloa oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja

luonnontieteiden osaaminen. Kansainväliset PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5011-8>.

Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. 2015. Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.) Monilukutaito kaikki kaikessa. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu, 13–24. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201510082343>.

Kyckling, E. 2018. Tapetilla lukutaito ja amisreformi – Kieliverkosto Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen foorumissa 2018. Kieli, koulutus ja yhteiskunta 9(5). Luettu 11.1.2019. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2018/tapetilla-lukutaito-ja-amisreformi-kieliverkosto-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opetuksen-foorumissa-2018>

Lane, H. B. & Wright, T. L. 2007. Maximizing the effectiveness of reading aloud. *Reading Teacher* 60(7), 668–675. <https://doi.org/10.1598/RT.60.7.7>.

Lehtonen, N. 2011. Opettajien ääneen lukeminen luokassa. Luokanopettajien näkemyksiä ääneen lukemisesta. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201103161350>.

Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautapuro, J. 2017. Lukutaito luodaan yhdessä: kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7292-9>.

Lindberg, P. 2014. Kumppanuus Suomen yleisissä kirjastoissa. Oulun yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Informaatiotutkimuksen lisensiaatintutkimus. <https://docplayer.fi/2132928-Oulun-yliopisto-humanistinen-tiedekunta-pirkko-lindberg-kumppanuus-suomen-yleisissa-kirjastoissa.html>.

Linna, H. (toim. M. Luukkonen) 1999. Lukuonni. Kirjallisuuden opetus ala-asteella. Porvoo: WSOY.

Linnakylä, P. 1990. Lukutaito – valmiutta ja vapautta. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. New dimensions of reading. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöjä 61. Jyväskylä, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1–23.

Lukuinto. 2018. Luettu 16.10.2018. www.lukuinto.fi.

Lukukeskuksen ja ÄOL:n lausunnot lukutaidon edistämiseksi. 11.10.2017. Luettu 16.10.2018. www.lukukeskus.fi/lukukeskuksen-ja-aoln-lausunnot-lukutaidon-edistamiseksi/.

Lukuklaani. 2018. Kirjat ja lukupiiri. Luettu 17.10.2018. www.lukuklaani.fi/fi/.

Lukukuu-kampanja innostaa alakoululaiset lukemaan. 2018. Luettu 10.1.2019. www.punainenristi.fi/lukukuu/.

Lukulahja lapselle. 2018. Luettu 10.1.2019. Lue lapselle. www.luelapselle.fi/lukulahjalapselle/.

Lukuliike koulussa. 2019. Luettu 10.1.2019. www.lukuliikekoulussa.fi.

Lukuliike - Lasten ja nuorten lukutaidon kehittämisen suuntaviivat 2018. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-583-9>

Lukuralli. 2018. Taksvärkki ry. Luettu 10.1.2019. www.lukuralli.fi.

Mattila, S., Ollila M. & Volotinen T. (toim.) 2008. Lukupiirin lumo: kirjallisuudenopetuksen oppituokioita. Pohjautuu alkuteokseen H. Daniels & N. Steineke 2004. Mini-lessons for literature circles. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Meisinger, E. B., Schwanenflugel, P. J., Bradley, B. A. & Stahl, S. A. 2004. Interaction Quality During Partner Reading. *Journal of Literacy Research* 36(2), 111–140. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3602_1

Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2014. The Interdependence between Young Students' Reading Attitudes, Reading Skills, and Self-Esteem. *Journal of Educational and Social Research* 4(2), 122–130.
<http://www.mcser.org/journal/index.php/jesr/article/view/2807/2770>

Morrow, L. M. & Gambrell, L. B. 2002. Literature-based instruction in the early years. Teoksessa S. B. Neuman & D. K. Dickinson (toim.) *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford, 348–360.

Mäkelä, M.-L. 2015. Kirjavinkkauskirja. Vantaa: Avain.

Nummenmaa, L. 2011. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. 3. painos. (uudistettu laitos). Helsinki: Tammi.

Nystrand, M. 2006. Research on the Role of Classroom Discourse As It Affects Reading Comprehension. *Research in the Teaching of English* 40(4), 392–412.
<https://search-proquest-com.ezproxy.utu.fi/docview/215342762?accountid=14774>

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Roe, A. (översättning: B. Önnarfält) 2014. Läsdidaktik: efter den första läsinläringen. Malmö: Gleerup.

Rosenblatt, L. M. 1978. *The Reader, the Text, the Poem: Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Rättyä, K. 2013. Mitä kirjallisuuskasvatus on? *Kielikukko* 2, 34–39.

Saha, E. 2013. Tuntijakouudistus unohti draaman oppiaineena. *Kasvatus* 44(2), 205–211.

Sanat haltuun. 2018. Luettu 10.1.2019. www.sanathaltuun.fi.

Santoro, L. E., Chard, D. J., Howard, L. & Baker, S. K. 2008. Making the “Very” Most of Classroom Read-Alouds to Promote Comprehension and Vocabulary. *The Reading Teacher* 61(5), 396–408. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.4>

Sarmavuori, K. 2007. Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? Äidinkielen opetustieteen perusteet. Helsinki: BTJ Kustannus.

Sinko, P., Pietilä, A. & Bäckman, P. (toim.) 2005. Luku-Suomessa taottua Opetushallituksen Luku-Suomi-kärkihankkeen (2001–2004) raportti. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/30222_luku-suomessa_taottua.pdf.

Sulkunen, S. 2013. Suomalaislasten lukemiseen sitoutuminen kansainvälisessä vertailussa. *Kasvatus* 44(5), 562–568.

Sulkunen S. 2012. Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa S. Sulkunen & J. Välijärvi (toim.) PISA09 Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12. Opetus- ja kulttuuriministeriö & Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 12–33. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-112-1>

Sulkunen, S. 2010. Nuorten heikkojen lukijoiden tukeminen: hyvän opetuskäytännön osatekijät. *Kasvatus* 41(2), 166–179.

Sulkunen, S. & Nissinen, K. 2014. Suomalaisnuorten lukijaprofiilit. *Kasvatus* 45(1), 34–48.

Sulkunen, S. & Nissinen K. 2012. Heikot lukijat Suomessa. Teoksessa S. Sulkunen & J. Välijärvi (toim.) PISA09 Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12. Opetus- ja kulttuuriministeriö & Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 46–61. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-112-1>

Suojala, M. 2006. Kirjojen lukijaksi koulussa. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.) Kulmakivi: luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Helsinki: Otava, 170–189.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Ajankäyttö. 2009. Kulttuuri- ja Liikuntaharrastukset 1981 – 2009. 4. Lukeminen. Helsinki: Tilastokeskus. Luettu 15.10.2018.

http://www.stat.fi/til/akay/2009/03/akay_2009_03_2011-05-17_kat_004_fi.html

Suomen yleisten kirjastojen tilastot 2019. Luettu 7.3.2019.
<http://tilastot.kirjastot.fi>

Taanila, A. 2017. IBM SPSS Statistics 24. <http://myy.haaga-helia.fi/~taaak/k/spss19.pdf>

Tengberg, M. & Olin-Scheller, C. 2013. Improving Reading and Interpretation in Seventh Grade: A Comparative Study of the Effects of Two Different Models for Reading Instruction. *Education Inquiry* 4(4), 689–713.
<https://doi.org/10.3402/edui.v4i4.23221>

Toivanen, T. 2012. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista suomalaisessa koulukontekstissa – opetusmenetelmä vai taideaine. *Kasvatus* 43(2), 192–198.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2011. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turku: Turun yliopisto.

Vettenranta J., Välijärvi J., Ahonen A., Hautamäki J., Hiltunen J., Leino K., Lähteinen S., Nissinen K., Nissinen V., Puhakka E., Rautopuro J. & Vainikainen M.-P. 2016. PISA 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41. Opetus- ja kulttuuriministeriö &

Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto & Helsingin yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-436-8>

Vorlesestudie 2018. Vorlesen: Uneinholbares Startkapital. Vorlesestudie 2018 – Bedeutung von Vorlesen und Erzählen für das Lesenlernen.
<https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=2397>

Vorlesestudie 2017. Vorlesen – aber ab wann? Vorlesestudie 2017 – Vorlesen und Erzählen als sprachliche Impulse in den ersten Lebensjahren.
<https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=2128>

Välijärvi, J. 2014. Osaaminen kestävällä perustalla. Suomen Pisa-tulosten kehitys vuosina 2000–2009. Tilannekatsaus helmikuu 2014. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/julkaisut/2014/osaaminen_kestavalla_perustalla

Warner, L., Crolla, C., Goodwyn, A., Hyder, E. & Richards, B. 2016. Reading Aloud in High Schools: Students and Teachers across the Curriculum. Educational Review 68(2), 222–238.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1067881>.

LIITE 1: LUKUKLAANI-KYSELY



Tervetuloa vastaamaan kyselyyn!

Tutkimme kirjallisuuden asemaa opetuksessa perusopetuksen luokilla 1–6. Toivomme sinun vastaavan oheiseen kyselyyn, sillä jokainen vastaus antaa arvokasta tietoa sekä kirjallisuuden aseman että koulukirjastojen kehittämiseksi.

Vastaamiseen kuluu aikaa vastauksistasi riippuen noin 10-20 minuuttia. Tähdellä (*) merkittyihin kysymyksiin vastaaminen on pakollista. Voit keskeyttää kyselyyn vastaamisen koska tahansa ja jatkaa samasta kohdasta myöhemmin painamalla "Keskeytä"-painiketta sivun alalaidassa. Kun siirryt kyselylomakkeessa eteen- tai taaksepäin, käytä kyselylomakkeen "Seuraava"- ja "Edellinen"-painikkeita.

Kopioisto ry ja Suomen Kulttuurirahasto toteuttavat kyselyn Lukuklaani-hankkeen yhteydessä, ja sen avulla saatua tietoa hyödynnetään Helsingin yliopistossa ja Turun yliopistossa tehtävässä tutkimuksessa sekä opettajien täydennyskoulutuksessa. Kerätyt tiedot ovat luottamuksellisia ja käsittelemme vastauksia anonymisti.

Kirjallisuuden käyttö opetuksessa

27. Mitä eri lukemisen tapoja opetusryhmälläsi/-ryhmilläsi on käytössä? *

Voit valita tarvittaessa useamman vaihtoehdon.

- ☐ Jokainen oppilas lukee itseksensä tunnilla
- ☐ Jokainen oppilas lukee kotona
- ☐ Oppilaat lukevat ryhmissä
- ☐ Oppilaat lukevat pareittain
- ☐ Oppilaat lukevat vuorotellen koko luokalle
- ☐ Opettaja lukee oppilaille
- ☐ Luokassa kuunnellaan äänikirjaa
- ☐ Luetaan yhteen ääneen
- ☐ Muu tapa, mikä?

Viimeisin oppilaiden lukema kirja

37. Käsiteltiinkö luettua kirjaa oppitunnilla: *

Voit valita tarvittaessa useamman vaihtoehdon.

- ☐ Yksilöllisesti → näytetään kysymys 38
- ☐ Ryhmissä (esim. lukupiireissä) → näytetään kysymys 39
- ☐ Koko luokan kesken → näytetään kysymys 40
- ☐ Muulla tavoin, miten? → hyppy kysymykseen 41
- ☐ Emme käsitelleet kirjaa luokassa/oppitunnilla → hyppy kysymykseen 43

38. Mitä yksilötehtäviä luetusta kirjasta tehtiin? *

Voit valita tarvittaessa useamman vaihtoehdon.

- ☐ Oppilas teki kokeen
- ☐ Oppilas kirjoitti kirjoitelman
- ☐ Oppilas kirjoitti kirja-arvion
- ☐ Oppilas teki lukudiplomitehtävän
- ☐ Oppilas kirjoitti lukupäiväkirjan
- ☐ Oppilas käsitteli kirjaa piirtäen tai askarrellen
- ☐ Muulla tavoin, miten?

39. Miten ryhmissä käsiteltiin luettua kirjaa? *

Voit valita tarvittaessa useamman vaihtoehdon.

- ☐ Keskustellen
- ☐ Draaman avulla
- ☐ Yhteistyössä piirtäen, kirjoittaen tai askarrellen
- ☐ Audiovisuaalisesti, esim. kuvattiin video
- ☐ Muulla tavoin, miten?

40. Miten luettua kirjaa käsiteltiin koko luokan kanssa? *

Voit valita tarvittaessa useamman vaihtoehdon.

- ☐ Oppilaat pitivät esityksiä koko luokalle
- ☐ Draaman avulla
- ☐ Järjestettiin paneelikeskusteluja, väittelyitä tai muita oppilaskeskusteluja
- ☐ Keskusteltiin opettajan johdolla yhteisesti
- ☐ Audiovisuaalisesti, esim. kuvattiin video
- ☐ Muulla tavoin, miten?

41. Arvioi seuraavia väittämiä, jotka koskevat viimeisintä luettua kirjaa ja sen käsittelyä: *

	Täysin samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Osittain eri mieltä	Täysin eri mieltä	En osaa sanoa
Kirjan käsittely onnistui hyvin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tytöt innostuivat tästä lukutehtävästä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pojat innostuivat tästä lukutehtävästä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lukutehtävä tuotti joillekin oppilaille erityisiä vaikeuksia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. Jos kohtasit vaikeuksia kirjan käsittelyssä oppilaiden kanssa (esim. kirja ei innostanut oppilaita, oppilailla oli vaikeuksia lukutehtävän kanssa tmv.), kuvaile lyhyesti millaisia:

Kirjallisuus koulun arjessa

43. Tunnetko tai oletko käyttänyt seuraavia työtapoja: *

	Tunnen ja olen käyttänyt	Tunnen, mutta en ole käyttänyt	En tunne
Lukupiiri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lukudiplomi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kirjavinkkaus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lukukilpailu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Draama	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Likutoukka, Lukupuu tmv.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44. Jos käytät muita kuin yllä mainittuja työtapoja kirjallisuuden käsittelyssä, kuvaile vielä lyhyesti mitä:

Kirjallisuus koulun arjessa

50. Arvioi, ovatko seuraavat käyttämäsi työtavat kasvattaneet oppilaiden lukuintoa: (näytetään vain ne työtavat, jotka vastaaja valinnut kysymyksessä 43)*

	Merkittävästi	Jonkin verran	Ei lainkaan	En osaa sanoa
Lukupiiri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lukudiplomi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kirjavinkkaus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lukukilpailu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Draama	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Likutoukka, Lukupuu tmv.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>